Z H I X I N G Y A N J I U F A N G F A Y I C O N G

ZHIHUA FANGFA ZAI
JIAOYU
YANJIUZHONG DE
YINGYONG
GEAN YANJIU
DE KUOZHAN

万卷方法/质性研究方法译丛
ZHIXING YANJIU FANGFA YICONG

质化方法在教育研究中的应用：个案研究的扩展

■莎兰. B. 麦瑞尔姆 著　　■于泽元 译



重庆大学出版社
http://www.cqup.com.cn

Z H I X I N G Y A N J I U F A N G F A Y I C O N G

ZHIHUA FANGFA ZAI
JIAOYU
YANJIUZHONG DE
YINGYONG
GEAN YANJIU
DE KUOZHAN

本书系统讲述了质化研究方法在教育研究中的应用。作为一本基础性读物，本书在质化方法的研究设计、资料收集与分析及报告的撰写等一系列基本问题上为读者提供了充满实践智慧的指导和建议。

与一般的同类书相比，本书有两个特点，其一，作者在论述的始终都贯穿了一些案例进行说明，使论述显得很系统、清晰。其二，本书将个案研究方法放在了一个特殊的位置，即在每一个研究方法之后都特别讲述了其在个案研究中的运用，这对于对个案方法有偏爱的朋友有特殊帮助。

万卷方法博客圈:
http://q.blog.sina.com.cn/fafang


ISBN 978-7-5624-4349-0
9 787562 443490 >
定价:33.00元

Z H I X I N G Y A N J I U F A N G F A Y I C O N G

ZHIHUA FANGFA ZAI JIAOYU YANJIUZHONG DE YINGYONG GEAN YANJIU DE KUOZHAN

万卷方法/质性研究方法译丛
ZHIXING YANJIU FANGFA YICONG

■主编 陈向明

质化方法在教育研究中的应用：个案研究的扩展

■莎兰. B. 麦瑞尔姆 著 ■于泽元 译

重庆大学出版社

版贸渝核字(2006)第110号

图书在版编目(CIP)数据

质化方法在教育研究中的应用:个案研究的扩展/
(美)麦瑞尔姆(Merriam, S. B.)著;于泽元译.—重庆:
重庆大学出版社,2008.1
(万卷方法/质性研究方法译丛)
书名原文:Qualitative Research and Case Study
Applications in Education: Revised and Expanded
From Case Study Research in Education
ISBN 978-7-5624-4349-0

Ⅰ.质… Ⅱ.①麦…②于… Ⅲ.教育科学—研究方法
Ⅳ.G40-034

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第202625号

质化方法在教育研究中的应用:个案研究的扩展
莎兰.B.麦瑞尔姆 著
于泽元 译
责任编辑:雷少波 罗 杉 版式设计:雷少波
责任校对:邹 忌 责任印制:张 策
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:张鸽盛
社址:重庆市沙坪坝正街174号重庆大学(A区)内
邮编:400030
电话:(023) 65102378 65105781
传真:(023) 65103686 65105565
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn(市场营销部)
全国新华书店经销
自贡新华印刷厂印刷
*
开本:787×1092 1/16 印张:13 字数:255千
2008年1月第1版 2008年1月第1次印刷
印数:1—4 000
ISBN 978-7-5624-4349-0 定价:33.00元

作译者简介

莎兰. B. 麦瑞尔姆　乔治亚大学继续和成人教育研究方面的教授,她承担了研究生在成人教育和质化研究方法方面的课程,并且指导研究生的研究工作。1978年,她从鲁特乔斯(Rutgers)大学获得成人教育方面的教育学博士学位。在来乔治亚大学之前,她供职于北伊利诺斯大学的教育学院和弗吉尼亚理学研究所和州立大学。

麦瑞尔姆主要的研究和写作活动集中在成人教育、成人发展和学习,以及质化研究方法方面。她曾经领导组建了每年一届的北美成人教育研究会(North American Adult Education Research Conference)委员会,领导了每年在乔治亚大学举行一次的教育质化研究大会(Qualitative Research in Education Research),以及成人教育教授委员会(Commission of Professor of Adult Education)。

莎兰. B. 麦瑞尔姆的主要作品包括:《成人教育的哲学基础》(*Philosophical Foundation of Adult Education*)(与 J. 伊利亚斯合作,1994),《应对中年男性的问题:一种基于文献的系统分析》(*Coping with Male Mid-life: a Systematic Analysis Using Literature as a Data Source*)(1980),《成人教育:实践的基础》(*Adult Education: Foundations of Practice*)(与 G. 达肯沃尔得合作,1982)等,其中《成人教育:实践的基础》一书获得了1985年世界成人教育优秀作品希里尔. O. 忽勒(Cyril O. Houler)奖。

于泽元　男,1971年生于河南省邓州市。1989年毕业于河南南阳师范学校,然后从事中小学教育及学校管理工作10年。2002年,于西南师范大学研究生毕业,获课程与教学论专业硕士学位。2005年于香港中文大学获得课程与教学专业哲学博士学位,然后重返西南大学(原西南师范大学)教育科学研究所工作,同年获得副研究员职称,主要研究和教学领域集中在课程改革、教师专业发展和教育研究方法。于泽元博士先后出版《课程变革与学校课程领导》等学术专著4部。

总序 在参与和对话中理解和解释

质的研究①可以被认为是"以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用多种资料收集方法,对社会现象进行整体性探究,主要使用归纳法分析资料和形成理论,通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动"(陈向明,2000)。它具有探索社会现象、对意义进行阐释,以及发掘总体和深层社会文化结构的作用。质的研究是一个跨学科、超学科的领域,被运用到与"精神科学"有关的学科,如人类学、社会学、教育学、历史学、心理学、护理学、政治学、管理学等。它不是来自一种哲学、一个社会理论或一种研究传统,受到很多不同的社会思潮、学术理论和研究方法的影响。近年来,质的研究在理论上和实践上对一些重大问题进行了比较系统和深入的梳理和探讨,但迄今为止很多问题仍在探索和争议之中。

质的研究的历史发展轨迹

质的研究的历史渊源可以追溯到人类文明发源地之一的古希腊,"ethnography(民族志)"一词中的词根"ethno"就来自希腊文中的"ethnos",意指"一个民族"、"一群人",或"一个文化群体"。"ethno"作为前缀与"graphic(画)"合并组成"ethnography"以后,便成了人类学一个主要的分支,即"描绘人类学"。"民族志"是对人以及人的文化进行详细地、动态地、情境化描绘的一种方法,探究的是一个文化的整体性生活、态度和行为模式,它要求研究者长期地与当地人生活在一起,通过自己的切身体验获得对当地人及其文化的理解。

质的研究在西方

早期民族志研究发源于西方"发达"国家的学者对世界上其他地区残存"原始"文化的兴趣,认为"落后的"民族是人类进化链中的一个环节,希望通过对异文化的了解反观自己的文化发展历程,了解整个世界的"本相",以此修正西方学界有关人类社会的知识框架。实地调查方法的首创者是德裔美国人类学家博厄斯(F. Boas),从 1886 年始他便经常到美国西北海岸的印地安部落去做实地调查,并把自

① "质的研究"(qualitative research,在港台也被译为"质性研究"、"质化研究")在中国人类学界通常被称为"文化人类学方法",在社会学界通常被称为"定性研究",但也有学者认为它是定性研究的一类,另外一类是"思辩研究"(王洪才,个人交流,2007)。在本"译丛"中,由于译者众多,且对该词的译法有不同见解,考虑到目前学界尚无定论,所以各本书尊重译者本人的意见,"译丛"并不强求一致。

己的学生赶出图书馆，从学者的安乐椅中站起来，走入实地。

在社会科学研究领域真正开创了长时期实地调查传统的当推波裔英国人类学家马林洛夫斯基(B. Malinowski)，他于1914—1915年和1917—1918年间在新几内亚和特罗比恩(Trobriand)岛上进行了长期艰苦的实地工作。通过亲身经历"在这里"、"到过那里"和"回到这里"的三阶段过程，他发现，白人研究者只有离开自己的文化群体，参与到当地人的日常生活之中，才能对他们的制度风俗、行为规范以及思维方式有所了解。

博厄斯和马林洛夫斯基的实地调查方法极大地影响了后来西方的人类学家，如本尼狄克特(R. Benedict)、M. 米德(M. Mead)、莱德可里夫・布朗(Redcliff-Brown)、贝特森(G. Bateson)、罗威(R. Lowie)、克罗伯(A. Kroeber)、普利查德(Evans-Pritchard)、弗斯(R. Firth)、保德玫克(H. Powdermaker)、列维・斯特劳斯(C. Levi-Strauss)等人。他们各自在非洲、太平洋岛国、美国本土以及世界其他地区进行了长期的实地研究，为实地调查方法的实施和传播起到了重要的作用。

质的研究中实地调查的传统还可以追溯到19世纪末和20世纪初西方国家的社会改革运动。如美国的杜・波依斯(Du Bois)对费城的黑人社区进行研究时，除了进行大规模的统计调查，还组织了5 000例访谈，其著作《费城的黑人》(1899/1967)被认为是早期城市民族志研究的一个典范。德国的恩格斯(F. Engels)长期深入到工厂和工人居住区，其《英国工人阶级的状况》(1845/1969)被视为实地研究的佳作。布思(C. Booth)的《伦敦人民的生活和劳动》(1927)通过统计数据、访谈和观察等方法，将伦敦划分为50个区，按照不同的标准(如贫穷率、出生率、死亡率、早婚率等)将这些区域进行了排序比较。芝加哥学派的代表人物帕克(R. Park)等人对城市内不同少数民族群体、亚文化群体(特别是贫困人群)进行了研究，在其著名的"城市"(1916)一文中明确地把人类学方法作为研究城市的社会学方法。托马斯(W. Thomas)和兹南尼斯基(F. Znaniecki)的《欧洲和美国的波兰农民》(1927)则通过大量个人信件，对当事人的主观心态进行探究。林德(Lynd)夫妇将美国中部城镇居民的生活分成六个方面(谋职、成家、生儿育女、闲暇、宗教、社会活动)，对居民的道德观念和精神状况进行了考察，发表了《中镇——美国现代文化研究》(1929/1956)和《过渡中的中镇——文化冲突研究》(1937)。此时的研究者对自己个人的作用尚未给予足够的重视，重点主要放在如何从资料中挖掘当事人的观点和态度，认为那里存在着"客观的现实"。即使研究的内容涉及被研究者的主观世界，这个主观世界也被认为是"客观存在"。

从1930年到1960年之间的30年间，随着殖民主义的衰落以及非洲和亚洲民族国家的兴起，人类学开始受到独立国家人民的排斥，人类学家也逐渐具有了自我反省的意识，意识到自己所持有的文化进化观过于偏狭，而且自己要保持"客观中立"也是不可能的。他们逐渐将注意力放到对历史文献、语言学以及自己国家本土文化的研究上面。在这里人类学与社会学开始了学科上的合流，两者均在民族志方法上找到了共同点，即长期地与被研究的城市居民群体一起生活，了解他们的真切关怀和日常困扰。此时的研究者越来越多地反思和分享自己的主观性，将自己的"前见"公布于众，探讨自己对研究过程和结果的影响。如美国社会学家怀特(W. Whyte)在其《街角社会》(1943)中便直接与多克等知情人士互动，参与到对方的各种活动之中。

1960年代以后,质的研究受到现象学和阐释学的进一步影响,研究者越来越意识到,自己与被研究者之间是一种"主体间性"的关系。研究者的自我意识不仅可以包容被研究的对象世界,而且可以创造一个社会世界。研究不仅仅是一种意义的表现,而且是一种意义的创造。研究不再只是对一个固定不变的"客观事实"的了解,而是一个研究双方彼此互动、相互构成、共同理解的过程。这种理解不仅仅涉及研究者在认知层面上"了解"对方,而且需要研究者通过自己亲身体验去"理解"对方,并通过"语言"这一具有人类共同性的中介,将研究结果"解释"出来。只有当研究者进入对方所关切的问题域时,"意义"才可能向研究者展现。

冷战结束后,世界各地的国家意识和民族意识进一步上涨,世界政治和文化格局在逐渐地"去中心"、"边缘与中心互换"。在"文化多元"的旗帜鼓舞下,质的研究也被卷入了多种相互不可通约,甚至相互冲突的价值观念和理论范式的论战之中。在后现代的今天,质的研究者意识到,研究永远不可能"客观"、"中立","研究"其实就是在"写文化"。此时的质的研究已经从以往对自我和他人关系的反思转到了对语言、政治、历史以及社会科学家作为一种职业的反省,不仅对不同文化的人观、自我和情感的界定和经验进行探究,了解传统小型地方性社区与世界全球化之间的关系,而且将社会科学研究本身作为一种文化批评。在方法上,研究者不再像前人那样讲究研究的"客观性"、"真实性"和确定性,而是采取一种"视情况而定"的态度,在关系中对"效度"、"信度"、"推广度"等问题进行考量。

质的研究在中国

在我国,质的研究的最早萌芽在20世纪初的社会调查,起初由一批外籍传教士、学者和教授发起。如美国传教士史密斯(A. H. Smith)于1878—1905年对山东的农民进行了广泛调查,出版了《中国农村生活》(1989);1917年美籍教授狄特莫(C. G. Ditlmer)指导清华学生对北京西郊居民的生活进行了调查;美籍教授古尔普率领学生到广东潮州凤凰村进行调查,并著有《华南乡村生活》(1925);美籍传教士甘博(S. D. Gamble)和燕京大学教授步济时(J. B. Burgess)发表的《北京——一个时代的调查》(1921)。这些调查主要使用西方的调查方法,用外文撰写报告,并在国外发表。

20世纪二三十年代是中国学术界社会调查发展最迅速的时期,成立了两个社会调查机构:位于北京的中华教育文化基金董事会社会调查部、位于南京的国立中央研究院社会科学研究所社会学组。这个时期的代表作有:李景汉的《北京郊外乡村家庭》(1929)和《定县社会概况调查》(1933);严景耀深入监狱,通过参与式观察对犯罪问题所做的调查(1927—1930);陈翰笙领导的对无锡、广东和保定三地区的大规模农村社会经济调查(1929—1930);王同惠和费孝通的"花篮瑶社会组织的调查"(1934)。20世纪30年代后期和40年代比较著名的研究成果有:费孝通的《江村经济》(1939)、史国衡的《昆厂劳工》(1943)、费孝通和张之毅的《乡土中国》(1946)、陈达的《上海工人》等。作为革命领导人的毛泽东也是社会调查的身体力行者,他的《中国社会各阶级的分析》(1926)、《湖南农村运动考察报告》(1927)、《寻乌调查》(1930)、《长冈乡调查》(1930)等都使用了深入、细致的实地调查方法。共产党人20世纪40年代在陕北地区进行了大规模社会调查研究,写出了《绥德、

米脂土地问题初步研究》和《米脂县扬家沟调查》等大批调查报告。

20 世纪 50 年代之后,由于种种原因,我国的社会科学研究基本处于停滞状态,社会调查工作没有取得实质性进展。但仍有少数学者到实地进行追踪调查,如费孝通于 1957 年和 1980 年重访自己 1935 年调查过的“江村”。

改革开放以来,我国的社会科学研究受到更多重视,组织更加健全,方法也更加规范。特别是 20 世纪 90 年代质的研究方法被系统介绍和讨论以来,越来越多的学者和学生在使用质的研究方法开展研究。如项飚的《跨越边界的社区:北京“浙江村”的生活史》(2000)、李书磊的《村落中的“国家”——文化变迁中的乡村学校》(1999)、陶庆的《福街的现代“商人部落”:走出转型期社会重建的合法化危机》(2007)等。一些在海外留学的中国学者纷纷使用质的方法回到中国本土进行实地研究,如王铭铭的《村落视野中的文化与权力:闽台三村五论》(1997)、吴飞的《麦芒上的圣言——一个乡村天主教群体中的信仰和生活》(2001)。有的学者则用英文写作,然后用中文翻译进入国内出版界,如阎云翔的《礼物的流动:一个中国村庄里的互惠原则与社会网络》(2000)和《私人生活的变革:一个中国村庄里的爱情、家庭和亲密关系——1949—1999》(2006)。也有海外学者到中国做田野调查,如丹麦的曹诗弟(S. Thoegersen)的《文化县:从山东邹平的乡村学校看二十世纪的中国》(2005)。20 世纪末以来,很多港澳台学者也发表了不少使用质的研究方法获得的研究成果。

此外,不少中国学者从方法论和方法的具体操作上对质的研究进行了探讨。如早在 1934 年,林惠祥的《文化人类学》就对人类学和文化人类学的定义、对象、分科、发展和流派等进行了系统、通俗的介绍。此后,有朱红文的《人文精神与人文科学——人文科学方法论导论》(1994)、黄淑娉和龚佩华的《文化人类学理论方法研究》(1996)、水延凯的《社会调查教程(修订本)》(1996)、李德洙主编的《都市人类学与边疆城市理论研究》(1996)、夏建中的《文化人类学理论学派——文化研究的历史》(1997)、袁方主编的《社会研究方法教程》、钟敬文的《民俗学概论》(1998)、陈向明的《质的研究方法与社会科学研究》(2000)以及她与朱晓阳和赵旭东主编的《社会科学研究:方法评论》(2006)、杨念群的《中层理论——东西方思想会通下的中国史研究》(2001)、台湾学者胡幼慧主编的《质性研究》(1996)等。在历史学领域,我国学者在对质性资料的鉴别、考据和分析方面,积累了大量的经验,也可被认为是质的研究方法的一个重要知识来源。

目前,质的研究方法在大部分高等院校里已成为社会科学的必修课程。20 世纪 90 年代之前,质的研究大都与定量研究一起讲授,学生的实地操作机会比较少。20 世纪 90 年代后,很多大学(如北京大学教育学院和社会学系、南京大学社会学系等)开始独立开设质的研究课程,并要求学生在学习过程中独立完成一项小型的实地调查。一些大学的研究生还自发编撰论文集,将学做质的研究的艰辛、喜悦和顿悟记录下来,如杨钋和林小英主编的《聆听与倾诉——质的研究方法应用论文集》(2001)。近年来,在福特基金会资助的方法高级研讨班上,我国社会科学界也对质的研究方法的有关问题展开了讨论和实际操作训练。

质的研究的理论取向

由于质的研究发源于很多不同的理论流派和学科传统,目前在理论取向上,质的研究仍处于三种不同传统的张力之中。一方面,它注重对研究现象做后实证的、经验主义的考察和分析,强调的是自然主义的传统,注重对研究结果的"真实性"和"可靠性"进行探究。另一方面,它要求研究者对研究对象进行"解释性理解",强调的是阐释主义的传统,关注研究者与被研究者之间的主体间性和"视域融合"。而与此同时,它又意识到任何研究都受到一定政治、文化、性别和社会阶层的影响,注意研究中的权力关系,注重研究对知识建构和社会改革的重要作用,因此它又同时具有一种后现代的批判意识。

因此,在质的研究内部,研究者通常也有不同的学术立场和理论倾向。研究者如果关注对现象进行描述,通常会采取后实证主义的取向,通过一些可操作的程序和手段(如证伪、相关验证)对研究的过程和结果进行检验。如果研究者更加关注的是社会改进,则会采取批判理论的取向,考虑到研究的价值和权力层面,希望通过研究对社会现实进行干预。而如果研究者认为社会世界中不存在"客观真实",社会习俗和规则都是人为的建构,则会采取建构主义的立场,看到人和社会的相互性和交往性,注意到研究者在理解和解释中的能动作用,使研究成为一种生成的过程。

虽然研究者可以采取不同的理论取向,但这些取向在发挥各自优势的同时,也各有其弱点。后实证主义假设人们的行为有其内在联系,人们对自己行为的动机和意义十分清楚,如果采取严谨的方法,可以(虽然是局部地)了解和理解当事人的行为和意义解释。这种对当事人观点绝对尊重的态度不仅反映了研究者天真幼稚的"现实主义"立场,隐藏了研究者在理解中不可避免的"主观性",而且很容易导致相对主义,使研究者群体失去衡量研究质量的标准。

批判理论为社会科学研究提出了批判的向度,但是如果使用不当有可能表现出一种"精英意识",把自己认为重要的观点强加给被研究者。此外,批评理论自身存在着一个致命的矛盾:即本体论上的"客观主义"和认识论上的"主观主义"。如果我们一方面承认"真实"是客观存在,而另一方面又认为它只能被历史地认识的话,那么我们这些存在于历史之中的人们又怎么可能"真实地"认识"客观真实"呢?这涉及一个无法解决的"自相关"问题,即批判理论自身如何知道自己的理论不也是带有偏见的、需要被批判的?

建构主义在理论上十分迷人,为研究提供了无限广阔的空间和创造可能性,但是在实践层面却很难付诸实施。在建构主义者的眼中,一切都在流动之中,只有此时此刻才是"真实"的。这种理论很难提出一套可供后人遵循的方法原则,而且无法设立明确的衡量研究质量的标准——这也许是伽达默尔认为阐释学不是"方法"甚至不是"方法论",而是"哲学"的重要原因之一。

质的研究的基本类型

为了更好地理解质的研究,需要对其进行恰当的概念化和归类处理。特别是在大学教授质的研究方法这门课程时,学生对此有强烈的需求。然而,不幸的是,目前质的研究的分类标准繁多,令人无所适从。有的按研究问题类型分类,如意义类问题、描述性问题、过程性问题、有关口语互动和对话的问题、行为的问题;然后据此将研究策略分成六种类型:现象学、民族志、扎根理论、常人方法学/言语分析法、参与性观察、质的生态学。有的按研究者的兴趣分类,如探讨语言特点、发现规律、理解文本和行动的意义、反思。有的按研究者的立场分类,如批判民族志、后现代主义民族志、女权主义民族志、历史民族志。有的按"传统"分类,如生态心理学、整体民族志、交流民族志、认知人类学、象征互动主义。有的按"类型"分类,如象征互动主义、人类学的方法、社会语言学的方法、常人方法学、民主评估、新马克思主义民族志、女性主义研究方法。另有按"取径(approach)"分类,如历史研究、民族志研究、个案研究、现象学研究、传记研究、扎根理论研究、行动研究。还有学者认为,质的研究是一个多元、综合、丰富多采的领域,不能进行分类。

面对如此困难的局面,我认为,研究者应该采取一种更加辩证和务实的态度。一方面,为了了解质的研究这把"大伞",需要进行分类;但与此同时又不必穷尽所有的类别,不希冀将所有研究类型囊括到一个完整的体系中。研究者只需根据自己的问题选择更"好"、更"合适"的方法,而不是根据一种事先设定的标准对这些分类方式进行评价和选择。

此外,我们也可以改变分类思路,将质的研究作为一个连续体来看待(如下)。平行分类的方式很容易将丰富的质的研究人为地分成一些类别,排除了那些无法被纳入分类标准的类型。连续体可以给研究者很大的思维和想象空间,不会排除那些目前还没有发现的以及今后有可能发现的新类别。

作为连续体的质的研究

完全自然主义的研究	半自然主义的研究
完全自然情境	半自然情境
完全开放型	半开放型
完全悬置假设	主动利用假设
描述为主	建构理论为主

质的研究的发展趋势

从上述质的研究的历史可看出其发展趋势:从传统到现代、后现代,从封闭到开放,从一元到多元,从事实描述到意义解释,从论证理论到建构"现实",从追求"科学"到重视人文,从"客观性"到"主体间性",从写语言到"写文化",从宏大理

论到地域性知识,从价值无涉到价值有涉,从学术研究到实践行动。后现代的多元文化观和世界性视野带来了学科边界的模糊,大大扩展了社会科学"研究"的定义、边界和作用。

重新理解"理解"和"解释"

随着质的研究进入21世纪,各种不同的"理解"和"解释"立场和风格进入研究的行列,通过"对话"来检验自己的"知识宣称"。质的研究者对"理解"和"解释"的认识也发生了变化:从强调"客观"、"中立",到"体验"、"移情",再到在"参与"和"对话"中"共同建构"意义。

研究者意识到,自己不可能成为"他者",不可能进入别人的皮肤和大脑思考和感受。虽然很多人仍旧在使用1967年由格拉泽(B. Glaser)和斯特劳斯(A. Strauss)提出的扎根理论方法(1967),而且这个传统在斯特劳斯和考宾(J. Corbin, 1990)以及迈尔斯(M. Miles)和休伯曼(M. Huberman, 1993)等人的工作中仍可以看到,但与此同时,社会建构主义的方法日益受到重视。如龙迪在《性之耻,还是伤之痛——中国家外儿童性侵犯探索性质性研究》(2007)中,为了揭示特定社会—历史—文化背景下的人际和群际"关系"及其交往如何建构出有关性侵犯的"真实",使用了沃克特(H. Wolcott)提出的"转化质性资料"的策略:先对原始资料进行"深描",通过细节呈现本质和文化回声;继而对资料中隐含的、有据可依的主题、特征及主题之间的模式化规律进行分析,将它们系统、有序地呈现出来;最后对资料的意义进行解释,建立知识宣称,达致理解的目的。

思考方法与理论和问题的关系

随着质的研究的逐步推广,研究者对质的研究的质量评价标准也在发生变化。20世纪90年代后期,当质的研究刚刚在我国系统介绍时,大家都非常兴奋,似乎终于找到了一个合适的研究人文社会现象的工具。特别是对那些畏惧或讨厌数字计算的人,质的研究方法似乎是一个从天而降的"救星"。但随着尘埃落定,泡沫散去,国人开始思考:到底什么样的质的研究是一个"好"的研究?仅仅对现象进行描述是"好"的研究吗?理论在质的研究中到底起什么作用?通过对这些问题的思考和实践探索,大家意识到,虽然质的研究强调对现象进行"深描",但一项高质量的研究不应该停留在对现象的简单描述上,而应提升出研究者自己本土化的理论线索,并与前人的理论展开对话。因此,研究者需要学会恰当地使用文献——"浸泡在文献中",但不被它"溺死",将前人的理论整合到自己的经验研究中,但不被这些理论所淹没。

对理论和方法的讨论将质的研究者引向对它们与研究问题之间关系的思考:理论和方法都不是孤立的存在,它们都是用来解决问题的工具。研究者不应用方法来限定问题,而应具有"问题意识",让"真实的问题"浮现出来,在历史和社会结构中得到恰当的定位,然后再选择合适的方法。方法总是针对一定问题的方法,而理论总是针对一定现象的理论。方法和理论的目的都是为了澄清观念,解决问题,解放而非限制想象力。研究者不要盲目崇拜方法和技巧,而应该做自己的方法论者、自己的理论家,让自己的心智独立地面对人与社会的问题(米尔斯,1959/2001)。

质的研究通常被定位为方法论的个体主义（与定量方法的集体主义相对应），似乎研究的总是小样本的经验和事件。如何将个人困扰与社会结构和历史背景结合起来进行分析，如何在制度与个人之间架起理解的桥梁？这也是近年来质的研究者探讨得比较多的问题。个人困扰总是坐落在一定的社会情境、社会关系、制度结构和历史背景中，研究者在关注个人心理结构和心理过程的同时，还需要关注建构这些心理现象的社会交往和社会过程，将个人作为历史和社会的参与者，理解人类社会选择以及形成有关“人”的各种错综复杂的方式和关系。研究者不再把文化看成是一个独立于个人的系统，而是与个人的自我中最深沉的部分紧密相连的、个人在世界上安身立命的方式。在这个意义上，质的研究已经从方法论的个体主义走向了关系主义，在个体与集体之间、个人与文化之间、现在与过去之间分析问题。

研究规范不断提高

虽然质的研究不认为存在一套普适的、固定的、所有研究者都应该遵守的规范，但是这并不意味着“什么都行”。为了尽可能意识到并控制样本选择以及资料收集和解释中过多的随意性，质的研究提倡遵循严格的程序，在各个环节都提出了要求：问题的提出、研究设计、进入现场、建立研究关系、资料的收集和分析、形成结论和建构理论、成文的方式、衡量研究的质量、反思伦理道德问题等。为了提高研究的质量，质的研究还尝试引入定量研究中的“信度”、“效度”、“推广度”、“代表性”等概念，与质的研究者常用的标准（如解释力度、可信度、一致性、典型性）进行对比分析。

此外，在比较传统的、源自语言学的方法（如内容分析、话语分析、修辞分析、语意分析、符号学、论据分析）之外，质的研究者还创造出自己独特的分析方法（沈崇麟，夏传玲，2007），如扎根理论、海斯（Heise）的事件结构分析、拉津（Ragin）的定性对比分析、雅伯特（Abbott）和赫里凯克（Hrycak）采用最优匹配技术的序列分析、雅贝儿（Abell）的形式叙事分析、鲍尔（Bauer）等人的语库建设、雅特里德—斯图林（Attride-Stirling）等人的主题网络分析和神经网络技术应用的质性分析领域、哈奇（Hatch）的类型分析、归纳分析、解释性分析、政治分析、多话语分析、计算机辅助分析等。所有这些方法的一个共同特征是，把质的研究向更加系统、精确、严格、形式化的方向推进。

信息时代的电子声象技术改变了质的研究者的工作方式，使他们的工作更加标准化，也更加有效率。手提电脑被带到研究实地，互联网使研究者可以向世界任何一个地方的人进行快捷而又便宜的资料收集。资料不仅可以以文本格式存储，而且多媒体介质（如图像、声音和视频）也被利用起来。研究报告开始用声象形式呈现，克服了语言的平面性和概念化。电子邮件代替了印刷品，研究成果的传播正在不断地加速。传统的“剪刀＋糨糊”的资料分析方法被计算机辅助质性数据分析（CAQDA）软件所替代，将研究者从处理大量文字材料的繁复劳动中解放出来，也改变了质的研究的流程和研究集体之间的合作方式。数据库结构使质性资料的管理更加方便，为组织大型研究项目（包括多个研究地点、多个研究对象、历时的质的研究）提供了新的可能性。网络的便利还促进了世界各地质的研究者之间的交流，目前大型的国际网站有20余个，如国际质的研究方法协会、质的研究资源库、信息系统中的质的研究、质的研究互联网资源、质的研究报告、质的研究兴趣协会等。

然而,虽然技术为我们提供了便利,但不要希望仅仅依靠技术就能创造奇迹。研究毕竟不只是按照一定的方法、手段和步骤就可以完成的,还需要提出问题、捕捉灵感和运用直觉和想象的能力,资料归类和分析编码的工作还是需要人脑来完成。而计算机软件是建立在经典质性资料分析思路之上的,其基本假设是简约论,即任何有组织的实体都是由更小的单位组成的,只有被分解成不可再分的单元才能被理解。然而,社会现象是一个不可简约的生命系统,一旦被分解成更小的单位分别探究,就无法获得充分的理解和解释。使用"分而析之"的简约论处理原始资料,很容易陷入西方个人主义研究传统的经验主义和理性主义思维定势,描述个人层面的"行为"和"认知",却看不到"关系"和"生活世界"。这也可以说明为什么近年来有学者提出"建构扎根理论"的观点和方法(Charmaz,2006)。

质的方法与量的方法结合

早在1950年代就有学者(M. Trow,1957)提出,没有任何一种研究方法应该主宰社会现象的推论,占主导地位的量的方法应该吸收别的研究方法的长处。1979年库克(T. Cook)和雷查德特(C. Reichardt)使用量和质的方法进行教育评估的文章被正式发表,1982年《美国行为科学家》杂志用了整整一期的篇幅刊登使用多元方法所做的研究报告。但是,两大阵营之间的"论战"由来以久,特别是在理论探讨方面至今方兴未艾。20世纪二三十年代,美国社会学界在个案研究与统计分析之间展开了一场著名的辩论,目前很多有关观点都可以在这场论战中找到源头。

对于量的方法和质的方法之间的结合问题,一般有三种观点。①纯正派:认为两种研究分别基于不同的研究范式,不能混杂在一起使用。②情境派:认为两种方法各有自己的长处和短处,应根据具体情况决定是否可以结合以及如何结合。③实用派:认为两者可以结合,但更加注重研究的具体功用,讨论的焦点放在方法的具体操作,不讨论范式以及建立系统的结合方式和衡量标准问题。

目前,两者结合的方式主要有整体式结合和分解式结合,各自分别有三种不同的设计(J. Maxwell,1995)。整体式结合包括:①顺序设计,两种方法的使用存在一个前后顺序;②平行设计,两者针对研究内容的不同部分同时使用;③分叉设计,在研究开始时先使用一种方法,然后在继续使用这种方法的同时使用另外一种方法。分解式结合下面也有三种类型。①混合式设计,包含四种整合形态:a. 量的实验设计,质的资料收集与分析;b. 量的实验设计,质的资料收集和量的统计分析;c. 质的自然研究设计,质的资料收集和量的统计分析;d. 质的自然研究设计,量的资料收集和量的统计分析。②整合式设计:量的研究和质的研究在不同的层面(如问题、抽样、资料收集和分析)同时进行,并且不断地互动。③内含型设计:一种方法"坐巢"于另外一种方法之中;一种方法形成研究的整体框架,另外一种在这个框架中发挥作用。另外一种对结合策略的分类为:顺序性解释、顺序性探究、顺序性转换、并行三角互证、并行嵌套、并行转换(克雷斯威尔,2007)。

近年来,两者的结合呈现如下三个新的趋势(沈崇麟,夏传玲,2007)。①将质性数据尽可能量化。如科罗尔(Currall)等人在研究组织环境重要的群体过程时,通过内容分析把五年的参与观察资料量化,然后用统计分析来检验理论假定。处理调查数据中开放题器的编码问题的工具软件(如 Words at,Smarttext)和处理质性资料的传统内容分析软件(如 Nvivo、MaxQDA、Kwalitan 等)也提供了将质性资料转

换到常用统计软件的数据接口。②方法论多元，即在应用研究过程中，通过核心概念的测量模型，把质的研究和定量研究结合在一起。如格雷（Gray）和登斯坦（Densten）在研究企业的控制能力时，利用潜变量模型结合两种方法。③定量研究者对过度形式化的定量方法不满，试图通过质的方法加以弥补。如雅各布斯（Jacobs）等人在研究比利时的家庭形态对配偶的家庭劳动分工影响时，首先用定量方法对纵向调查数据进行分析，然后延伸出对核心概念的质的研究。对"模型设定"的关注，也可被视为定量方法重新试图返回质的研究的一种表现。

用质的方法做行动研究

行动研究不是一种研究方法，而是与学术研究相对应的研究取向，其目的是为了求"善"，而不只是求"真"。与主流的实证主义研究和边缘的解释主义研究相比，行动研究属于社会科学研究的"第三条道路"。它以实践认识论为基础（与技术理性相对），认为行动中的"知"很难用概念和语言所表达，只在具体情境和问题解决中才能了解到行动者思维和情感的"真实"。行动研究以社会改进为目的，强调做行动者做研究，在行动中研究，为行动而研究。其理论基础可以追溯到亚里士多德的"实践智慧（实践理性）"、杜威的实用主义和反省思维、法兰克福学派的批判理论（新马克思主义）、勒温（K. Lewin）的团体动力学、阿吉里斯（C. Argyris）的行动科学、舍恩（Schon）的实践研究范式等。

原则上，行动研究可以使用任何方法（包括定量的方法），只要"好用"（对改进现状有用）就行。但是，在具体实施中，大部分人都采纳质的方法，因为它更适合行动研究的要求。质的研究对不同人群（特别是弱势人群）的关注，有利于处于困难中的行动者提高自信和自尊。质的研究对研究者个人价值观和"前理解"结构（"前见"、"前有"、"前把握"）的肯定，有利于行动者发现问题和解决问题。质的研究设计灵活，可在研究过程中视情况而改变，符合行动的不确定性和结果无法预测的特点。质的研究强调研究者自我反思，符合行动者在行动中反思并及时进行调整的要求。质的研究没有对大样本和严格实验的要求，对行动者更具有亲和力，更容易"上手"。

行动研究可以由行动者自己做，但也可以与外来研究者一起做。外来研究者扮演的只是一个触媒的角色，帮助行动者确认和定义研究的问题，对分析和解决问题提供参考，并协助将知识公开化。目前，用质的方法做行动研究的现象较多发生在实践领域，如中小学教育、社会工作、医务护理、法律维权、劳工解放等。在教育领域，随着"教师成为研究者"的要求以及 2000 年以来国家基础教育新课程的实施，我国的中小学教师越来越多地投入到行动研究中。一些大学和研究机构的人员也参与到这个行列，形成了很多大中小学行动研究合作基地。

质的研究之所以越来越重视行动研究，还因为它能够比较有效地纠正传统质的研究中的一些弊端。如研究者单凭个人兴趣选择研究课题，研究内容脱离社会实际。结果，实际工作者一方面得不到研究者的帮助，不能从多如牛毛的科研成果中获益；另一方面，他们又因为种种原因（工作太忙、缺乏科研经费、领导不重视、缺乏指导等）不可能对自己面临的问题进行系统研究。外来研究者的直接介入不仅可以为实际工作者提供技术上的指导，而且有助于当地权力结构的松动和改革缝隙的发掘。

“译丛”的特点

虽然质的研究在国外发达国家发展迅速,但我国对质的研究的讨论和运用相对滞后。现在,重庆大学出版社在原有“万卷方法”的基础上,进一步组织了本“万卷方法—质性研究方法译丛”,“译丛”的出版对增进学界和实践者对质的研究的认识、提高研究规范、丰富研究手段和方法将大有裨益。丛书第一批共有20余种,包括《文化研究的实践》、《质性研究导论》、《如何做质的研究》、《自然探究:方法指导》、《反身方法论》、《民族志方法要义:观察、访谈和问卷调查》、《民族志:步步深入》、《叙事研究:阅读、分析和解释》、《质的研究设计——一种互动的方式》、《质性访谈:倾听资料的艺术》、《质的研究中的访谈:给教育和社会科学研究者的指南》、《焦点团体:应用研究实践指南》、《焦点组访谈:一种质化研究的方法》、《标准化访谈调查》、《参与观察方法》、《质性资料分析》、《分析社会情境:质性观察和分析指南》、《情境分析:后现代转向之后的扎根理论》、《构建扎根理论:质性研究分析实践指导》、《质性研究的信度和效度》、《质性研究中的伦理》、《混合方法:结合质的和量的取向》、《质化方法在教育研究中的应用:个案研究的扩展》(书名的翻译也许还有变化)等。

上述书种几乎囊括了质的研究的方方面面:从理论探讨到实际操作,从研究设计到具体实施,从资料收集到资料分析,从现象描述到理论建构,从研究活动到研究反思,从关注现象及其效度和推广问题到关注关系及其伦理道德问题,如此等等,不一而足。总体而言,本套丛书的特点是通俗易懂,便于操作。虽然有一些理论方面的探讨,但作者通常结合了研究实例加以说明。我相信,通过一大批高素质中国学者的辛勤努力(在我看来,“翻译”不仅仅是“再现”,而更重要的是“创造”和“重构”),以及出版社的精品意识和谨慎工作,此“译丛”的出版必能为质的研究在我国的推广和本土化、为我们在参与和对话中理解和解释,提供更加丰饶的精神资源、思维深度和想象空间。

陈向明

2007年4月10日于北京大学

参考文献

1 Charmaz,k.,(2006). Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitatieve Analysis. London: Sage.

2 陈向明.质的研究方法与社会科学研究.北京:教育科学出版社,2000.

3 克雷斯威尔.研究设计与写作指导.崔延强译.重庆:重庆大学出版社,2007.

4 米尔斯.社会学的想象力.陈强,张永强译.北京:三联书店,2001.

5 潘慧玲.教育研究的取径——概念与应用.上海:华东师范大学出版社,2005.

6 沈崇麟,夏传玲.社会科学研究方法的现状及其发展趋势.“万卷方法—社会研究方法经典译丛”总序.重庆:重庆大学出版社,2007.

7 水延凯.社会调查教程(修订本).北京:中国人民大学出版社,1996.

8 袁方.社会研究方法教程.北京:北京大学出版社,1997.

作者前言

《质化方法在教育研究中的应用：个案研究的扩展》是《教育个案研究方法》一书的第 2 版。正如书名所示，本书第 2 版将从总体上关照质化研究方法在教育研究中的应用，而将个案研究方法的应用问题放到了相对次要的位置。之所以做这样的改动，是因为，本书的第 1 版被许多从事质化教育研究的学者作为其学习质化研究方法的基本入门读本，它已经提供了与各种质化研究方法密切相关的大多数内容，包括资料收集技术、资料分析和结果报告，以及研究的效度、信度和伦理问题等。本书第 2 版对于以前的材料有些作了修订和更新，有些则作了保留。与这种在关注点上的转变相呼应，第 2 版所讨论的问题也进一步扩展到了对于质化研究本质的探讨，对于教育研究中已被普遍认可的不同质化研究类型（包括个案研究方法）的探讨，以及对如何进行质化研究设计、如何提出问题和进行抽样的探讨。

事实已经表明，本书第 1 版对于那些对个案研究方法有特殊兴趣的研究者很有用。事实上，本书在 1988 年出版时，可以找得到的比较具体的质化个案研究方法的资料非常少，本书算是一本。在过去的 10 年中，虽然已经有了一些关于个案研究方法的出版物，但是，与其他质化研究方法相比，个案研究方法可利用的资料仍然要少许多。而且，关于究竟什么是个案以及个案研究方法与其他质化方法有什么区别，至今仍然存在很多混乱和困惑。正是基于这样的考虑，才促使我在这个版本中继续对个案研究方法给予了比较多的关注。

将质化研究方法作为第一重点，加上对个案研究方法应用的重视，使本书有效地区别于日益增多的其他质化研究方法作品。本书既可以被那些只是对一般的质化研究方法有兴趣的人使用，也可以作为进行某一特定的个案研究时的参考书。而且，第 2 章和第 7 章包括了个案研究的内容，在其他每一章的结尾部分也都将本章所讲的内容有效地运用到个案研究上了。此外，贯穿全书的观点和问题，都尽可能地通过具体的个案进行阐释。

本书的另外一个特点是对于实用性和操作性的关注，对于质化研究方法的操作机制，我以一种非常简单和直截了当的方式呈现出来。本书按照研究的逻辑，用丰富的例子依次呈现了质化研究的设计、质化资料的收集和分析，以及研究报告的写作方法，这对于那些期望在研究过程中得到指导的研究者会很有帮助。本书在这些方面的改进，得益于 10 年来新增加的一些资料、我的一些研究，以及我对数十篇用质化研究方法做的学位论文的指导。本书的读者对象是有志于用质化研究方法，或正在用个案研究方法从事教育问题研究的教师、研究人员或研究生。

内容概览

本书内容的组织系统地体现了进行质化研究的过程。第一部分包括三章内容,第 1 章是对质化研究方法本质的介绍,第 2 章介绍了作为质化研究方法之一的个案研究方法,第 3 章系统解释了从事质化研究的程序,包括样本的选择。第二部分包括四章,详细地呈现了资料收集的技术。第三部分的四章内容解决了对收集到的资料的分析,以及信度、效度、研究伦理的处理问题,最后讲述了最终研究报告的写作问题。

第 1 章通过与实证主义的(或者定量的)和批判性研究传统的比较,对质化研究方法作了初步介绍。通过对教育研究中几种质化研究的共同发现做出简短评论,我们看到质化研究方法最根本的特点。我们特别对于一般的和基本的质化研究、民族志、现象学、扎根理论、质化个案研究进行了论述。第 1 章也讨论了质化研究对于研究者特点和技巧的要求。

“个案研究”是一个被许多人在许多不同的场合用来表达不同意思的术语。第 2 章的目的在于界定,并进一步将个案研究从其他质化研究方法中区分出来。质化个案研究是对于一个有明确界限的现象,如一个项目、一个人、一个机构、一个过程或一个社会单元所进行深度的和整体的描述与分析。大多数教育领域内的个案研究都会从其他学科中借鉴有关的理论和方法。第 2 章解释了来自于人类学、历史、社会学,特别是心理学的概念、理论和技术是如何深刻地影响着教育个案研究的。不管学科取向如何,个案研究还是可以根据其总体的研究意图进行界定,它或是为了描述,或是为了解释,或是为了评估一种现象,或是为了建构一种理论。本章还对质化个案研究的优势和局限作了评论。

以前的研究所提供的知识和理论能够帮助研究者找到其关心的问题,并且找到与问题关系最密切的分析单元。第 3 章解释了什么是理论框架,并且展示了通过对相关文献的综述,如何能有助于明确研究的理论框架以及形成明确的问题陈述。问题表述使研究的逻辑和目的更加清晰,并且可以帮助研究者在样本选择(本章也将论及这个问题)、资料收集、资料分析等方面做出有效的决策。

在第二部分的四章中我们将详细讨论资料收集的技术。第 4,5,6 章分别考察了质化研究中收集资料的三个基本途径。第 4 章是关于访谈技术的,访谈在结构上既可以根据一个预先确定的问题单来进行,也可以是完全开放的,也就是说预先没有任何的设计。访谈的成功与否取决于访谈者和被访者互动的实际情形,以及访谈者对良好问题进行提问的技术。这一章也论及了如何记录和评估访谈资料。观察不同于访谈,因为通过观察,研究者获得的是其感兴趣的现象的第一手资料,而不是来自于其他人的解释。第 5 章阐述了观察什么、观察者和被观察者相互依赖的关系,以及如何以田野笔记的形式记录观察资料。第 6 章论述了个案研究资料的第三种基本来源——文件。“文件(documents)”这个术语被宽泛地界定为一

切书面的记录、物理痕迹以及人工制品的集合。尽管一些文件可以在研究者的要求下开发出来，但是，绝大多数文件的产生仍然是独立于研究本身的，因此，它们所提供的信息对于印证通过访谈和观察所获得的认识非常有价值。第6章论及了多种不同类型的文件在质化研究中的应用，及其作为资料来源的优势和局限。这三种资料收集策略在个案研究中的运用是第7章的核心。在这一部分，我也采用三个个案研究的例子说明了三种技术在资料收集中互动的实质。

许多质化研究方法方面的教材主要着墨于方法论的讨论和研究资料的收集上，而对于如何管理和分析收集来的资料则力度不够。本书将用整整两章的篇幅来对这种不平衡作出修正。在第8章首先对分析质化研究资料的六个策略进行了分析。然后，强调了在资料收集的过程中对资料进行分析的重要性，包括一些如何在资料收集的过程中对资料进行早期分析的建议。对于质化研究中大批量质化资料的管理是本章的又一个主题。最后一个重要的部分将致力于介绍计算机在质化研究资料的管理和分析中日益上升的地位。第9章继续关注资料分析的问题，解释了资料分析的几种层次——形成描述性的结果的陈述，形成类别、主题、概念，或者以一种正式的模型或者理论用抽象的术语对资料的意义进行解释。这一章的最后一部分谈及了个案内分析和跨个案分析。

所有的研究者都关心能否产生有信度和效度的发现，本书第10章将集中讨论质化研究中的信度和效度问题。特别要讨论内部效度、信度和外部效度的问题，并且会就每一个问题提出有效的应对策略。本书也考虑了研究者如何才能以符合伦理的方式进行研究的问题，第10章的内容与研究伦理密切相关，对于质化研究中的一些伦理两难问题给予了更多的关注。

许多教育者能够构思一个研究，能够收集相关资料，甚至能够对资料进行分析，但是却没有能够顺利通过最后一关——完成研究报告的写作。没有这最后的一步，研究本身在教育知识的积累上，以及在促进教育实践工作方面将没有任何意义。我们设计第11章就是为了帮助质化研究者完成这最后一步——写作研究报告。本章的前半部分对于写作过程的组织提出了建议——首先确定报告的读者对象，然后选择主要的信息，最后列出写作的总体提纲。第11章的后半部分集中在了报告的内容方面——报告的构成要件以及分别该放在什么地方，如何在描述和分析之间寻求平衡，以及如何最有效地传播研究成果。本章的最后讨论了写作个案研究报告的一些特殊的考虑。

致 谢

我要感谢所有通过不同方式对于本书第2版的出版作出贡献的人们。首先，是那些不断提出挑战，并且帮助我系统思考第2版的组织的人们。卡洛琳·克拉克(Carolyn Clark)——我的朋友和得克萨斯 A&M 大学的同事；鲍勃·罗登(Bob Rowden)——我的丈夫以及个案研究的合作者；戈尔·厄兰德松(Gale Erland-

son)——本书的编辑;以及本书初稿的两位匿名审稿人,他们通过书面的、头脑风暴的,以及电子邮件等形式给予我非常有价值的建议,本书从他们那里获得了巨大的帮助。我要特别感谢教学技术方面的博士生琳达·吉尔伯特(Linda Gilbert),她为我整理了计算机在质化研究方面运用的详细信息,这对本书的写作是一个特殊的贡献。还要感谢丹尼斯·科林斯(Denise Collins),他为本书设计了大多数的可视材料;感谢李莲·希尔(Lilian Hill)和琳达·汉斯克姆(Lynda Hanscome),他们是教育系的博士候选人,因为他们在技术和组织方面的帮助,使得本书的手稿能够最终得以出版。

莎兰. B. 麦瑞尔姆
1997 年 7 月

目录

第一部分　质化研究的设计

第二部分　收集质化数据

第三部分 分析和报告质化数据

质化研究的设计

第一部分

很少有哪一个实践领域的研究能像教育领域这样为研究提供如此多的机会。首先,教育是一个公众相对熟悉的领域。潜在的研究者都有一些个人的正式学校学习的经验,有很多还有接受高等教育的经验,并且每一个人终其一生都在用一种非正式的方式学习。因为对于这个领域的知识以及提升教育实践的兴趣,使得人们已经提出了许多值得研究的教育问题,其中一些已经通过一些质化研究的设计得以解决。事实上,我相信那些来自被研究者观点的发现、洞察力以及理解的研究,给教育知识积累和实践改进带来了巨大的希望。

在选择一种研究设计的时候,首先要理解该类研究背后的哲学基础,要厘清自己在个性、素质、技巧等方面是否能适应这种研究的要求,并且要知道在这个研究范例中所有可以供你选择的研究可能性。本书的第一部分提供了做这种研究的概念基础,并且展示了你在做质化研究的过程中需要作出的选择和决定。

质化的、诠释性的,或者自然主义的研究范式,规定了收集和分析数据时哪些方法和技术是适切的。质化研究关注具体情境中意义,要求在收集和解释数据的时候使用对潜在意义特别敏感的数据收集工具。人文学科的研究特别适合这种方式,特别是在访谈、观察和分析是质化研究的核心的情况下。

尽管各种质化研究方法在特点和假设上有诸多的共性,但是基于不同学科的质化研究方法、研究设计、研究意图等方面仍然有一些差异。因而,关注文化的民族志研究,与生活史研究以及对于构建基础理论的研究设计就是不同的。第 1 章将对一些教育研究中普遍应用的质化研究类型作出区分。

因为个案研究方法在教育研究中极其广泛的使用,以及对个案研究的认识和使用上还存在诸多的混淆,所以,我特别设计了本书第 2 章——质化个案研究,以拓展本书对个案研究的讨论。我们将讨论个案研究的概念、类型及使用的问题,同时将论及这样设计的优势和局限。

其他考虑主要是确定理论框架,以形成研究实施的支撑和潜在结构。对

于前人的思考以及文献中相应研究成果的综述,可以帮助你进一步厘清研究框架并且形成鲜活的问题表述和研究目标。此外,你怎么选择样本,将与你提出的问题,以及你如何构建研究问题直接相关。

构成本书第一部分的三章将引领你走向质化研究的本质,特别是使你认识质化个案研究方法,并且使你知道怎么形成你的研究问题和兴趣,如何表述研究问题,如何选择样本。第一部分为后面关注数据收集和分析的章节铺平了道路。

第1章　什么是质化研究

制订一个研究项目计划好比是拟订一个假期旅行计划。在出发之前,你要考虑哪一种旅行对你最有吸引力,你最想做什么,花费怎么样,去哪里,以及怎么样才能最便捷的到达,在那里呆多久,等等。同样,在开始一个研究项目之前也有一大堆的事情需要你去考虑。一个基本的问题是你的哲学取向:你关于现实的本质、知识以及知识生产的信念是什么? 因为,毕竟研究是生产关于世界的知识(本书讨论的是教育世界知识的生产)。在厘清你自己的哲学取向的同时,你也要考虑一下自己的一些特点:你对什么样的结构化程度会有舒适感? 你喜欢和人或物一起工作吗? 写作对于你来说是比较容易呢,还是一个巨大的挑战?

本章通过对三种研究范式的简短介绍,帮助你开始规划你的研究之旅,接下来,比较详细地界定了质化研究的特点。第三部分对在教育研究中常见的几种质化研究类型作了区分。最后一部分对于几种被认为比较有利于做质化研究的个人特质作了评述。

研究的三种取向

将研究和哲学传统或思想流派联系起来能帮助我们弄清楚不同的研究取向和范式的特点。比如,许多作者将质化研究在哲学根源上归结到现象学或符号互动论,而量化研究则被更普遍地认为是与实证主义联系在一起。其他一些人则用建构主义、后实证主义,以及批判社会科学的相关理论来描绘质化研究的图景。对我来说,最有用的分类是卡尔和凯密斯(Carr and Kemmis,1986)对教育研究所做的三种基本研究范式的区分——实证主义者的(positivist)、诠释学的(interpretive),以及批判理论(critical)。

简而言之,可以对这三种不同的研究取向做以下的区分:在实证主义的研究范式中,教育和学校教学被看成是一个客体,一种现象,或者被作为一种知识的传授

系统而加以研究。通过科学和实验研究获得的知识是客观的和可量化的。在这种观点下,“现实”是固定不变的、可观察的和可测量的。在诠释性的研究中,教育被看成是一个过程,学校是活生生的存在。对于过程和经验意义的理解构成了知识,这种知识是通过归纳、生成假设和理论(而不是演绎和测验)的探究模式获得的。多元的社会现实是由个人的社会性所建构的。在第三种取向(批判研究)中,教育被看成一种社会机构,这种社会机构被用来复制和传承社会和文化。根据马克思主义理论、批判理论和女性主义的观点,通过这种模式产生的知识是在教育实践领域对权力、特权和压迫的意识形态批判。一些批判研究具有极强的参与和行动的元素(Merriam and Simpson,1995)。

通过展示持不同哲学观的研究者是如何开展“高中生辍学”——目前被普遍叫做“不能完成学业(noncompletion)”——的研究,可以将三种哲学取向在研究上的区分说得十分明白。从实证主义观点来看,你会通过假设学生们因为低自尊而辍学来展开研究,然后尝试设计一个干预项目以提升学生们的自尊,接下来,你会着手一项控制了尽可能多的变量的实验,最后对实验结果进行测量。

对于同样的主题,如果依据诠释的或质化的研究观点,将不会去测验理论、开展实验,或者测量任何东西。相反,会对理解那些没有完成学业者对于辍学的个人经验更有兴趣,或者更乐于寻找没有完成学业者与那些一度徘徊在辍学边缘,但最终完成了高中学业的学生,在哪些因素上存在差异。研究者将需要对学生进行访谈,或者在校内校外观察学生的行为,或者查阅学校对他们的评语、他们自己的日记等文件资料。

最后,从一个批判性的研究视角出发,你将会对作为社会机构的学校是如何被组织起来的有着浓厚的兴趣,你会关注为什么它会以牺牲一部分社会成员或阶层的利益为代价,从而使某一社会成员或阶层的利益得以保存和延续。你可能研究学校结构化的路径,以及复制某一社会反应模式的机制(如出勤、考试、成绩)等。你也可能与高中没有完成学业者合作设计和实施研究。对问题背后的社会经济、政治、文化原因的集体调查和分析的设计,将导致以集体的形式来阐明问题(如果没有完成学业者自己给自己贴上问题的标签,这样的事实的确会发生)。

因此,着手一项研究项目时,首先要明确你对于现实本质的基本信条的取向、研究的目的,以及通过你的努力生产的知识的类型等。哪一种取向与你的观点最吻合?哪一种最适合回答你头脑中所提出的问题?本书剩下的内容将努力回答在教育研究中如何开展诠释的和质化的研究。

质化研究的特点

质化研究是一个大的概念，它包括了多种研究形式，这些具体研究形式能够帮助我们在尽可能少地对自然场景干扰的情况下理解和解释各种社会现象的意义。还有一些词语经常在质化研究中交替使用：自然研究、诠释研究、田野研究、参与观察、归纳研究、个案研究，以及民族志。一些作者将这些术语以及其他的一些术语称为质化研究的类型。例如，泰斯克（Tesch，1990）就列举了四十余种质化研究的类型。兰希（Lancy，1993）将量化研究比作"强大的橡树之林"，而将质化研究比作"混合之林"，在这里"不同的树木代表了不同的种，甚至是亚种。在很多情况下，它们看起来并不那么生机勃勃、引人入胜，甚至有一些已经几乎要死掉了。也就是说，尽管有一些在逐渐的衰亡（如'生态心理学'，Barker and Gump，1964），但总体上看，质化研究方法却欣欣向荣（'批判民族志'，Anderson，1989）。"（Lancy，1993，p. 3）本章后面的内容，我将要描述在教育研究中一些常见的质化研究的类型。但是，首先我们要清楚，一些基本的特点是所有质化研究所共有的。

正如前面指出的那样，所有类型的质化研究都建基于这一核心的哲学假设，即，现实是由个人与社会世界的互动所建构的。质化研究者的兴趣在于理解人们所建构的意义，也就是说，他们是怎么理解他们的世界以及他们在这个世界的体验。质化研究"意味着对于'经历的'、'感觉的'、'遭遇的'的经验的直接关注"（Sherman and Webb，1988，p. 7）。

量化研究是对现象进行分解，然后对不同的构成部分（也就是所谓的研究变量）进行实验。与量化研究不同，质化研究能够揭示各个部分怎么样才能共同协作，形成整体。它假定意义是深嵌于人的经验中的，并且这种意义是通过研究者感觉的调节才得以形成的。巴顿（Patton，1985）解释道：

> 质化研究是对情境的独特性进行理解的一种努力，这种独特性是特定场景以及场景中的互动所展现出来的。这种理解只止于其本身，因此，它并不是试图去预测将来会发生什么，而是要去理解场景的本质——那种场景对于参与者意味着什么，他们的生活像什么样子，对他们而言正在发生着什么，他们的意义是什么，在那种特定的场景中世界看上去像什么，等等。而且，通过质化研究的分析可以比较忠实地和对此场景感兴趣的其他的人进行交流……分析努力追求一种深度的理解。（p. 1）

最关键的是要从参与者而非研究者的观点来理解研究所关注的现象。这有时被叫做"着位（emid）"或内部人观点（insider's perspective），与之相对的是"非位

(etic)"或外部人观点(outsider's perspective)。在勃汉南(Bohannan,1992)的经典作品《丛林中的莎士比亚》(*Shakespeare in the Bush*)中有一个关于这两种观点之差别的有趣的例子。当她告诉西非农村的老人有关哈姆雷特的故事时,他们基于他们的信仰和文化价值观教导她如何理解那个戏剧的"真实意义"。

质化研究的第二个共同特点是,研究者本身就是收集和分析资料的最基本工具。资料是经过人(研究者)——而不是通过没有生命的题单、问卷,或者计算机——这种工具的中介作用而取得的。一些特点使人这种工具区别于其他的资料收集工具:研究者可以对背景作出反应;能使技术适应环境的情况;研究中可以考虑整体的背景;能够通过对于非语言方面的解读而拓展对于情景的认识;研究者能够立即处理数据,在研究的过程中对数据进行分类和总结,并且能够察觉到一些异常的反应(Guba and Lincoln,1981)。

质化研究的第三个共同特点是,它一般会要求研究者到田野中去。为了在自然的场景中观察行为,研究者必须亲自去接近人、地点、场景、机构(田野)。这是对研究异文化有特殊兴趣的人类学家所习惯的研究方式。与研究对象的近距离接触和熟悉研究对象,对于大多数企图描述和解释一个社会单元或社会过程的调查是非常必要的。偶尔有质化研究只使用文件资料(比如,书写资料或照片),但这属于极其例外的情况。

第四,质化研究一般会采用归纳的研究策略。也就是说,这类研究构建抽象的概念、假设、理论,而不是去检验现有的理论。之所以采取质化研究,通常是因为没有理论,或者现有的理论不能够有效解释被研究的现象。换句话说,没有被从理论上推导出来的假设能够指导这项研究。质化研究者通过观察和从田野中获取直觉理解来构建理论。演绎的研究者与归纳的研究者不同,"(演绎的研究者)希望寻找到能够与理论匹配的资料,而归纳的研究者则希望找到能解释资料的理论"(Goetz and LeCompte,1984,p.4)。典型的质化研究的结果是以主题、范畴、类别、概念、尝试性的假设,甚至是理论的形式出现的,这些都是通过对于资料的归纳获得的。

最后,因为质化研究关注的是过程、意义和理解,所以其成果具有丰富的描述性。研究者更多使用图片和文字——而不是数字——来传达其研究所得。整个研究结果有研究者对于背景的描述,有行动者的参与,以及研究者感兴趣的活动。此外,参与者自己的语言资料、直接引用的文件资料、影像资料的片段或摘要等,都可以被用来支持研究的结果。

除了以上这些是所有的质化研究共性的特点外,还有几个特点多少也为大多数质化研究所共享。比如,质化研究的设计经常需要随机性和灵活性,以便对于研究过程中不断改变的条件作出反应。可是,情况并非总是如此,比如,一些专题委员会或学位委员会、基金会、研究伦理评估委员会就经常要求研究设计提前做得比

较具体。质化研究的样本选择常常(即便并非总是如此)是非随机的、目的性强的,并且比较小,这与要求样本量大且随机性强的量化研究的抽样不同。最后,质化研究者要花大量的时间在自然的场境中与参与者深入接触。

这里做一个小结。表1.1展示了质化研究与大家更熟悉的实证主义的量化研究范式特点的比较,以帮助你弄清楚这两种不同的研究类型之间的差别。可是正如很多有经验的研究者所指出的那样,这是一种人为的二分法,它只能被看作是一种对理解两种研究的区别的帮助,而不应该被看作能“统治”所有研究的铁的法则。在现实的研究中,它们之间的许多差别远没有表中所示的那么有刚性。最后,究竟在何种程度上一种收集和分析数据的范式的特点能被用到另一种范式上,这个问题在已有的文献上仍然存在很大的争议(Smith and Heshusius,1986;Kidder and Fine,1987;Gage,1989;Reichardt and Rallis,1994)。

表1.1 质化与量化研究特点对照表

对照点	质化研究	量化研究
研究关注点	质(本质、根本)	量(多少、多大)
哲学基础	现象学、符号互动论	实证主义、逻辑经验论
相关术语	田野、民族志、自然主义、扎根、建构主义	实验、经验、统计
研究目标	理解、描述、发现、意义、提出假设	预测、控制、描述、确认、检验假设
设计特点	灵活、参与、即兴	预定、结构化的
样本	小、非随机、目的性强、理论化	大、随机、代表性强
资料收集	研究者本身是基本的工具,访谈、观察、文件	无生命的题单(量表、测验、调查、问卷、计算机)
分析模式	归纳(由研究者进行)	演绎(通过统计方法进行)
结果	比较的、整体的、宽泛的(expansive)、描述丰富	精确的、数字化的

质化研究的主要类型

正像前面指出的那样,质化研究是一个涵盖了诸多不同变体的大概念。不同的作者对这些变体的称呼也各不相同,有:取向(Tsech,1990)、理论传统(Patton,1990)、研究策略(Denzin and Licoln, 1994)、流派(Wolcott,1992),或者主流传统(Jacob,1987,1988;Lancy,1993)。对于这些观点进行简短评述,有助于我们理解各

种各样的质化研究种类,以及为什么主要种类之间缺少一致性。

泰斯克(Tsech,1990,p. 58)所列的45种质化研究的方法是一个囊括了研究设计(行动研究、个案研究)、数据分析技术(内容分析、话语分析)和学科取向(民族志、口述史)的综合的清单。后来,她对这个分类进行了重新处理,将其归为三种基本的取向:语言取向、解释描述取向,以及理论建构(Tsech,1990)。同时,她承认这种区分并不是刚性的,事实上,它们之间有很多交叉。

巴顿(Patton,1990)则采取一种不同的视角,即,根据"特定的研究者提出问题的种类"来确定质化研究的类型。不同的学科或者不同的学术传统导致不同的问题。他界定了十种观点,阐明了每一观点的学科基础,以及在每一个研究中所关注的焦点。他所列举的十种观点是:民族志、现象学、解释学(heuristics)、民族方法学(ethnomethodology)、符号互动论、生态心理学、系统理论、混沌理论、诠释的(hermeneutics),以及定向研究(orientational inquiry)(巴顿用这个词指一种意识形态的和政治的观点)。

邓津与林肯(Denzin and Lincoln,1994)也采取了不同的策略,将个案研究、民族志和参与观察、现象学、民族方法学、诠释实践、扎根理论、传记方法、历史社会科学,以及临床研究等,归于"研究策略"的题名之下。最后,兰希(Lancy,1993)探讨了他所谓的教育质化研究的主流传统,其中包括人类学、社会学、生物学观点、个案研究、个人陈述、认知研究,以及历史研究。

尽管我们在教育质化研究的例子中能够发现来自于以上任何一种观点或学科取向的影响,但是,与其他类型相比,下面的五种研究方法在教育研究中常常被用到:基本的或一般的质化研究(basic or generic qualitative study)、现象学(phenomenology)、民族志(ethnography)、扎根理论(grounded theory)、个案研究(case study)。尽管各种类型有一些不同,但是它们之间仍然有一些共同的基本特点——获得理解和意义的目标、研究者作为收集和分析数据的基本工具、田野工作的运用、归纳取向的分析、具有丰富解释性的结果。表1.2对于本章下面将要详细讨论的质化研究的五种传统类型作了一个小结。

表 1.2 教育质化研究的一般类型

类型	特点	例子
基本的与一般的	·包括描述、解释和理解 ·鉴别以主题或范畴的形式重复出现的模式 ·可以描述一个过程	·在转化学习中的意义建构(Courtenay, Merriam, and Reeves, forthcoming)
民族志	·聚焦于社会和文化 ·揭示那些形塑某一个团体行为的信仰、价值观和态度	·对于20个成功的西班牙裔高中学生的研究(Cordeiro and Carspecken, 1993)
现象学	·关注现象的本质和基本结构 ·使用那些来自参与者和调查者对于现象经验的第一手资料	·在反思性实践中直觉的作用(Mott,1994) ·住校效益的实践研究(Aviram,1993)
扎根理论	·通过归纳来建构实践某方面的实质性的理论 ·"扎根"于现实世界	·在成年人中描述发展变化的框架(Fisher,1993)
个案研究	·对于一个单元或者有界系统的深度的、整体的描述与分析 ·能够与上述任何一种类型联合使用	·对两个毕业班中的权力关系的比较研究(Tisdell,1993)

基本的和一般的质化研究

由于没有一个更好的名称,所以我们就用"基本的和一般的质化研究"来指那些具有我们前面讨论的质化研究特点的研究。许多教育质化研究既不是关注文化和建构扎根理论,也不是具有严格的个体界定和系统边界的个案研究。从事这类研究的研究人员只是想寻求发现和理解一种现象、一个过程,或者参与人的观点或世界观,而且这类研究在教育研究中是最普通的质化研究的形式。

这种基本的教育质化研究通常会引用教育心理学、发展心理学、认知心理学和社会学的概念、模型和理论,通过访谈、观察和文件的分析来收集资料。其结论是一个混合体,包含了描述和在研究理论框架概念基础上的分析(第3章)。这些分析常常能使研究者确定那些贯穿数据或者在过程的描述中反复出现的模式(以范畴、变量、因素、主题的形式)。在这些研究中,分析并不会像在扎根理论中那样要延伸到理论的建构上去,也和个案研究不同,没有边界系统或者界定调查范围的功能单元。

三个基本质化研究的典型例子分别是:布兰肯什普(Blankenship)关于男性护理专业的学生的研究(1991)、赫尔佐格(Herzog)关于公立学校教师和审查制度的研究(1995),以及勒温逊双氏(Levinson and Levinson)关于女性发展的研究。布兰

肯什普试图找到那些完成了护理方面学业的男生与没有完成的男生之间究竟在哪些因素上存在差别。关于动机和参与方面的文献是其研究的文献基础。通过对8个完成学业的学生和6个没有完成学业的学生的访谈,她发现:这两组学生都有家庭的支持,并且将护理学习看作一种往上攀的途径;两个群体的明显差别在于参与者对于护理本身、自己作为一个护士的意象以及对完成学业所需要花费时间的估计(那些完成学业的学生对时间和这些意象有着更为现实的估计),还有一个因素就是究竟是投入学生身份还是其他成人身份(对于完成学业的学生而言,学生角色是无可讨论,必须接受的)。

赫尔佐格(Herzog,1995)对于公立学校教师在教育哲学和课程实践方面所具有的审查经验造成的影响感兴趣。他访谈了某社区的13名教师,他们厘清了55件新闻检查事件,其中大多数是发生在教师和家长之间的。赫尔佐格从传统价值观与现代压力冲突的角度讨论了他的研究结论。在第三个例子中,勒温逊双氏基于对15名家庭妇女、15名商务女性和15名女性学者的深度访谈,研究了女性的发展问题。这是他们1978年所做的男性发展研究的一个后续研究,在1978年的研究中,他们访谈了40个中年男性。他们的研究发现,女性同样要在一个稳定的发展阶段之后,经历一个相对纷乱的模式和结构建构的阶段。

民族志研究

民族志是一种被人类学家用来研究人类文化和社会的质化研究形式。尽管文化被以不同的形式定义,但它本质上指的仍然是信仰、价值观、态度等那些能够形塑特定人群的行为特点的概念。德·安雷德(D'Andrade, 1992)勾勒了一个曾经用来定义什么是文化的标准:

> 我们说某一现象是文化,那么,也就是说,至少它应该被具有相当数目的社会群体的成员所共享,其共享的形式是形成一种行为的规范,拥有一定的形式,或者内部的想法。而且,这种东西应该要通过特定的形式才能被认可,至少,其他人都被期望能了解它。即,它是一种主体间性的共享。最后,作为文化,它必须有一种能够被传递给新群体成员的潜力,并且能够超越时空而永恒存在。(p.230)

典型地,教育民族志方法通常用来处理学校社区的文化,比如佩什金(Peshkin,1986)对于原教旨主义者教会学校的研究,或者对一个特定教育社区群体文化的研究,比如科德罗和卡斯佩肯(Cordeiro and Carspecken,1993)对于西班牙裔完成高中学业者的研究。

当"民族志"这个词语与"田野工作"、"个案研究"、"参与观察"、"质化研究"交替使用时,就会产生一些混乱。对于人类学家来说,"民族志"这个词语有两层

含义，首先它指的是一套收集数据的方法，其次，它还指用民族志的技术收集数据后写成的书面文本。民族志技术是研究者用来收集关于社会秩序、场景，以及被调查的社会情境的策略。一般的收集数据的技术有：访谈、进行文件分析、考察生活史、写作调查日记，以及参与观察。可是，从这个词的第二层意义上说，仅仅使用这些技术并不必然诞生民族志作品。民族志是对数据的社会文化解释。作为解释性的描述，或者参与者的符号意义和社会互动模式的重构，"民族志为读者重建了特定人群的共同信仰、实践、人造物、民俗知识，以及行为方式"(LeCompte and Preissle,1993,pp.2-3)。

可见，民族志提供了一个对研究单元的社会文化的解读。对于文化背景的关注能够使这种研究与其他类型的质化研究区分开来。沃尔考特(Wolcott, 1980)明确地区分了民族志技术与民族志描述自身。"具体的民族志技术能够为任何一个想要走进描述性问题或场景的研究者所自由使用。对于文化背景必不可少的人类学考量使得民族志方法区别于田野技术，使得名副其实的民族志与其他的'现场观察'方法区分开来。当文化解释成为一个目标的时候，民族志学者必须和人类学家一样进行思考，而不是仅仅看上去像一个人类学家。"(p.59)

回顾自20世纪头10年教育民族志发端到现在的历史，利康姆普特和普瑞斯勒(LeCompte and Preissle,1993)指出，文化"保持了传统的一贯性"(p.13)。无论是什么研究单元——学生、学校、学习、课程、非正式教育，民族志研究都以对于文化的解读为特点。例如，对于一所高中的民族志研究将要在很大范围上考虑到社区及其文化背景。邻里社区的历史、社会经济因素、社区的种族和民族构成，以及家长、居民和教育官员对于学校的态度都将是民族志研究所必须考虑的因素。

现象学

现象学是一个哲学流派，是所有质化研究的基础和支撑。围绕着这个领域的写作存在着诸多的争论。质化研究对于经验和解释的强调来自于现象学哲学，但是，研究者也可以用特定的现象学工具进行现象学的研究。

在进行现象学的研究中，关注的焦点在于经验(现象)的结构或本质。根据巴顿(Patton,1990)的观点，这种研究是基于：

> 假设存在一种或多种本质是为诸多经验所共享。这些本质就是通过一些共同经历的经验达成多方理解的核心意义。不同人的经验被悬置、分析和比较以识别现象的本质，例如，孤独的本质、作为一个母亲的本质，或者作为一项活动参与者的本质等。**像民族志学者假设文化是存在的，并且相当重要一样，本质的假设也是纯现象学研究区分于其他研究的显著特点。**(p.70，强调部分原作品就有)

现象学学者的任务就是描述经验的基本结构或者本质。对于感兴趣现象的那种先期的信念要被暂时放到一边,或者加括号悬置起来,以使之对观察或直觉现象的元素或结构不造成干扰。当对于经验的信念被暂时搁置的时候,意识自身被强化了,并且能够通过一种与意识的对象被考察一样的方式来反过来考察意识自身。

斯皮格尔伯格(Spiegelberg, 1965)是现象学方法最主要的构建者之一,他曾经勾画了进行一项研究的过程。首先,研究者必须有对于现象的"直觉把握(intuitive grasp)",然后,研究者还要能够对现象的几个范例或例子进行必要的调研,以获得对于其概括性本质的认识。接下来就是要去理解几种本质之间的关系,并进行系统的探究,"不仅要考察现象表现出**什么**,无论具体的、个别的还是总体的本质,而且要反思现象表现的方式"(p. 684,强调部分原作品就有)。接下来,要决定的就是现象是如何进入意识的,再接下来有关现象的信念被悬置。最后,解释现象的意义。

在麦瑞尔姆和辛普森(Merriam and Simpson,1995)所描述的例子中,如果我们是"从现象学的角度分析我们的学习,我们首先要描述'主观经验到的'是什么,诸如,背景、感觉,以及对于所涉及的内容的反应。在注意到其'表现模式'的时候,我们可以看到学习包含了一种感觉的经验、思维活动,和/或情绪的纬度。最后,(理解)学习'在意识中构成自身'的方式,需要我们对于步骤进行回溯,这些步骤使学习自身得以建立,或在我们的头脑中成型"(p. 92)。然后,我们可以将我们学习的经验放进意识层面,分析它,并且努力去获取其中的意义。

莫特(Mott, 1994)进行的一项现象学研究,调查了成人教育实践者是如何在实践中运用其直觉的。通过运用斯皮格尔伯格(Spiegelberg, 1965)所建议的研究步骤,她发现直觉有助于对知觉的表达和综合、对实践的引导,以及对职业能力的提升。在另外一项由哈弗(Howard, 1994)进行的研究中,他运用现象学的方法研究了8个成年人初次使用计算机的经验。作者指出,这种研究包括了对于经验"文本"的解释。"那么,这是一个对那些坐到计算机前,并能够清楚表述他们如何被教会使用计算机的人的经验的现象学研究。对于'文本'的另外一种解释能够帮助我们'看见'计算机技术,就如我们初次见到一样。"(p. 34)在哈弗的研究中,4个主题记录了经验的意义,它们是:"①遭遇,②学习经验,③成为懂得计算机的人,④变换:作为'他者'的计算机"(p. 35)。

尽管现象学是很难进行概括的,但是穆斯塔克斯(Moustaksas,1994,p. 27)还是提取了它的一些主要的原则:"人文学科研究者面临的一个挑战是要按照事物本来的面貌对它们进行描述,使事物能够以它们的本来面貌进入意识状态,能够在直觉和自我反思的帮助下理解事物的意义和本质。这个过程是真实出现的现象和(人们的)想象之间的混融,想象是人们对现象所可能拥有的意义表征,具有一定的优点。在这个意义上,(这一个过程)是现实和理想的统一。"

扎根理论

扎根理论是一种具体的研究方法论,由社会学家格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss,1967)于1967年在他们的著作《扎根理论的发现》(*The Discovery of Grounded Theory*)一书中首次介绍。与其他类型的质化研究一样,研究者作为基本的收集和分析资料的工具,采取归纳的思维方式,力图从资料中获得意义。这种质化研究的最终结果是一种来自于或者说扎根于数据的理论,所以,被叫做扎根理论。丰富的描述也非常重要,但并不是这类研究所关注的焦点。正如施特劳斯和考宾(Strauss and Corbin,1994)所指出的那样:"扎根理论与其他形式的质化研究最重要的区别在于,前者强调理论的发展。"(p. 274)

按照扎根理论发展的理论常常是"实在的(substantive)",而不是形式的(formal)或"标签式的(grand)"理论。这种理论有具体的指代物,日常世界中的情景,比如中学科学课程改革、返校的成年学生的应对机制,或者后半生的发展阶段等。实在的理论非常具体,因此对于实践更为有用,这些都是那些关注更加宏观图景的理论所缺乏的。

一种实在的理论由范畴、特质和假设构成,其中范畴与用来界定和说明范畴的特质是理论的概念元素,假设是从诸多范畴和特质之间的关系中抽取出来的。假设是试验性的,来自于研究。与量化研究不同的是,扎根理论的假设并不是在研究一开始就被确定下来等待检验。

与民族志和现象学的研究一样,扎根理论同样有自己独特的话语和研究程序。对于所有的质化研究者来说非常熟悉的是数据分析的程序。常规的比较方法被广泛应用于所有质化研究的数据分析中,而无论研究者是否在建构一种扎根理论。这可能能够解释为什么扎根理论这一词汇可以用来描述其他类型的质化研究的原因。基本上,常规的比较方法包括了将数据的一部分与另一部分做比较,以发现它们之间的相似和差异(例如,对于成年人返校学习所引用的数据与同一个人或其他参与者所引用的数据)。数据也会按照相似的度向被归并在一起,这个度向暂时被给予了一个名字,逐渐就会成为一个类别。分析的总体目标是在数据中寻求一种模式。在建构扎根理论的过程中,这些模式通过资料之间的关系体现出来(本书第9章更详细地讲述了常规比较方法)。扎根研究的实例在一本由格拉泽(Glaser,1993)编辑的读本中可以找到,另外,在各种各样有关田野研究的杂志中也可以找到。费谢尔(Fisher,1993)在对60~94岁的老年人经历所进行的扎根理论研究中发现,在这个年龄阶段的发展变化,可以被描述为5个不会受到年龄影响的阶段。正如施特劳斯和考宾(Strauss and Corbin,1994,p. 27)所指出的,"这种方法论的传播好像最近在研究的数量,以及研究的现象类型、空间范围、学科(教育、护理、心理学、社会学等)等,都在迅速增长。"

个案研究

对于质化研究知之甚少者,往往将个案研究看作是除调查、实验、统计之外的一种无所不包的研究类型。尽管个案研究也能够被量化或者也能够进行实验,但是,在教育研究中个案研究更多的还是用质化的方式来进行的。设计个案研究的目的在于深度理解背景以及当事人的意思。其趣味在于过程而不是结果,在于整体的背景而不是具体的变量,在于发现而不是确认。从个案研究中所获得的洞见能够直接影响政策、实践,以及未来的研究。

个案研究区别于其他质化研究类型之处在于其对于单元和有界系统的精确描述和分析(Smith,1978),比如,一个人、一个项目、一个事件、一次干涉,或者一个社区等。例如,"从志愿者到倡导者:一个城市母亲的授权(From Volunteer to Advocate: the Empowement of an Urban Parent)"就是对于一个参与女儿的学校决策过程的单亲母亲的研究(Etheridge, Hall,and Etheridge,1995)。个案研究能够也的确融合了不同学科的观点。教育领域质化个案研究的基本架构上常常要使用来自于人类学、历史、心理学、社会学等学科的概念、理论和模型。例如,对于一个群体文化的研究,如吉伯森(Gibson,1988)对于美国高中来自北印第安那移民的研究,就可以被贴上民族志个案研究的标签。同样,对于一所学校、一个项目、一次干预或实践按照时间的发展进行描述和分析的个案研究就是历史个案研究。对于一个学生学习数学概念的个案研究更可能是基于教育心理学中关于学习的一些基本概念和理论进行的。之所以这些都还是教育个案研究,就因为研究的关注点仍然在于教育实践方面。

尽管个案研究被划入质化研究的范畴,我在本书中仍然将其单独拿来给予重点讲述,因为在教育研究中,个案研究非常普遍,但不幸的是,关于个案研究方法的资料却仍然非常缺少。尽管在过去的十多年里,有关个案研究的文献已经取得了长足的发展,但是与其他质化研究的资料相比,仍然显得很落后。事实上,在究竟什么构成了个案研究,它是如何区分于其他的质化研究的,以及什么时候使用个案研究最为合理等诸多问题上,仍然存在不少混淆之处。在本书第2章,我将讲述以上问题,以及与质化个案研究相关的其他问题。

总之,这里呈现的五种质化研究类型在教育研究中的应用相当普遍。它们有质化研究的共同特点,同时,也在学科取向(民族志、现象学)、功能(扎根理论)、形式(个案研究、基本的和一般的质化研究)上存在区别。这五种质化研究的形式在使用上能够也的确常常相互糅和。因此,你可以用现象学的框架和调查工具进行一个民族志的个案研究或者进行基本和一般的质化研究。个案研究也可以建立实质性的理论。例如在亚维拉姆(Aviram, 1993)对于一所以色列寄宿制学校效益的实践研究中,他有机地将三种质化研究结合了起来,方法论是现象学的,同时,研究

本身是个案研究(一所学校)和民族志研究(以文化为主要研究对象)。

研究者

在质化研究中,研究者是基本的收集和分析数据的工具,确切地讲,他能通过最大化收集和产生有意义信息的机会,从而对环境作出反应。反过来,人作为调查工具也有作为人的局限性,那就是,犯错误、错过机会,以及偏见的干扰。人和其他的工具一样容易犯错误。研究者在何种程度上拥有适合某一项研究所需要的个人特质和必备技巧是需要进行评估的,这一点正如量表和调查问卷在其他类型的研究中需要被评估是一样的。

首先,质化研究者对不确定性必须有足够的忍耐力。因为,质化研究的整个过程,从研究设计到数据收集再到数据分析,都没有一套完整的、可以一步一步进行的程序或研究计划。研究的指导纲要和其他人的研究经验也许能够对于研究者有所帮助,但是研究者必须意识到,最好的道路往往并不是显而易见的。正是这种较低的结构性,使得这种研究对于很多研究者来说充满了吸引力,因为,在追寻意义的旅途中,它允许研究者去适应不可预见的事件并改变方向。质化研究者的作用好似一个侦探,起初,每一件事情都很重要,每一个人都是怀疑对象。寻找线索要花费大量的时间和耐心,对主要线索穷追不舍,直到发现被忽略的蛛丝马迹,然后把所有的疑惑放在一起。那些在结构化的环境中工作能够如鱼得水,或者对于不确定性缺少耐性的研究者还是比较适合传统的研究设计。

对于一个喜欢现成格式的研究者来说,研究的设计也是一种巨大的压力。需要就样本选择(下面将要讲到这个问题)、数据收集、访谈或观察哪个或多少参与者、阅读哪些文件等问题作出决定。这些事情远不应该是常规的。一旦作出了研究设计,想方设法去在现场与参与者进行会谈就是一个没有确定性经验的事情。研究者应该从哪里开始?应该向谁提出哪些问题?在田野中应该观察什么?当数据收集好后应该怎样处理?以及过程如何影响到对额外数据的需要?在质化研究的每一步,研究者必须经历沮丧。在质化研究的过程中是很难预先确定数据分析的程序。因此,质化研究是将研究者在很大程度上置于一个未知的海洋之中。对一些人而言,它是充满了对发现的期待的冒险之旅;对于另一些人而言,它则可能是一个毫无方向和收获的经历。

敏感度,或者高度的直觉能力,是从事这类研究所需要的第二个品质。研究者必须对于背景及其中的变量保持高度的敏感,包括物质环境、人、公开的以及隐蔽的议程,以及非语言的行为。研究者必须对于收集来的信息保持高度的敏感。它们揭示了什么?它们是如何导出下一个阶段的数据的?它们是如何对所发生的事

情做出反应的?最后,研究者必须对于任何个人的偏见以及它们将对调查本身产生如何的影响保持清醒的头脑。

敏感的概念渗透在各类关于质化研究的文献中。在谈及用自然主义探究的评估者时,古巴和林肯(Guba and Lincoln,1981)有这样的观点:质化评估者不去测量,相反,“像人类学家、社会科学家、艺术品鉴赏家、批评家、口述史学者、小说家、散文作家,以及诗人长年所做的那样,他们强调、描述、判断、比较、描绘、唤起形象,从而为读者或听众创造一种现场感”(p.149)。

在研究数据收集阶段需要对时间把握具有高度敏感——知道多长时间的观察已经足够了。在访谈中意味着知道什么时候应该允许沉默,什么时候应该做进一步的深度访谈,什么时候应该改变访谈的方向。研究者的每一种感官都必须对于背景所提供的暗示和细微的差别保持高度的警觉。

数据整理阶段对于数据的敏感性也是非常重要的。大多数质化研究的新手在“阅读”数据方面还是有一定麻烦的。尽管现有的资源已经提供了一些技术,但数据分析依然是一种高异质、直觉和孤独的过程,数据分析的成功取决于研究者的敏感性和分析力。在谈及从数据中发展理论时,格拉泽(Glaser,1978)写到,

> 生产理论(的整个过程)有赖于分析家的社会心理,即,技巧、疲劳、成熟、动机的循环、生活的兴趣周期、洞察力以及来自数据的构思能力。理论的生成被那些在一些时候能迅速进入而另一些时候能跳出数据本身进行审视的人,以及在生活中饱经风霜的人来完成。在研究继续的时候,在分析者的思维内部将是一个长期的自传性的和概念化的建构过程,这个过程能够使研究者对于其所研究的数据产生非常“智慧”的理解——如何细化主要的问题与过程,以及如何从理论上解释它们。(p.2)

在质化研究的过程中,研究者还必须对于这类研究中固有的偏见保持足够的敏感。正如利康姆普特和普瑞斯勒(LeCompte and Preissle, 1993)所观察的那样,质化研究的“显著特征之一是给予主观观念以及参与者、研究者的个人偏见进入研究框架开了方便之门”(p.92)。因为质化研究最基本的工具是人,所以,任何的观察和分析都要经过人的世界观、价值观,以及其他观点的过滤。这容易使我们想到,质化研究背后的一个基本的哲学假设:现实本身并不是一个客观的整体,相反,现实可以有多元的解释。于是,研究者就需要将关于现实的建构带到一定的研究环境中,在那里,与其他人对于其所研究现象的建构或者诠释进行互动。质化研究的最后结果也是研究者将其他人的诠释通过自己的观念进一步过滤后的产物。许多人不乐意讨论这个层面的问题,并且担心主观性的卷入。敏感性已经扩展到了对于研究者的偏见和主观性是如何影响调查及其结果的理解上了。佩什金(Peshkin, 1988)讨论了他作为一个犹太学者在研究原教旨主义的教会学校时的“主观

性"这个问题。他的结论是,主观性"可以是有效力的,因为,它是研究者作出杰出贡献的基础,主观性来自于个人素质的独特的结构,它能进入到数据之中"(p. 55)。

除了对于模棱两可的容忍以及作为一个敏感的观察者和分析者外,质化研究者还必须是一个优秀的沟通者。一个良好的沟通者强调回应、建立和谐关系、提出恰当的问题,以及善于倾听。古巴和林肯(Guba and Lincoln,1981)写道,"到今天为止,优秀的人类学与社会学研究的特点之一就是向研究所涉及的主要角色、当事人,以及信息提供者展示良好的移情"(p. 40)。他们进一步指出,"研究者能够与被调查者交流的热情和移情程度往往昭示着他们作为一个数据收集者的优秀程度"(p. 140)。

移情是和谐交流的基础。研究者应该顺利地进行有目的的会谈——访谈,换句话说就是在一种信任的气氛中进行交谈。巴顿(Patton, 1990)写道,"访谈的目的是要弄清楚他人意识中想的是什么"(p. 278)。因为,一个人究竟在想什么是无法直接观察到的,也是无法测量的,所以只能通过访谈的方式以便获得有意义的信息。幸运的是,访谈是一种能在实践中得到发展的技巧。

另外一个沟通的核心要素是倾听。好的质化研究者"到处听和看"。只有通过对"很多个体和很多观点的倾听,能够引起价值共鸣的社会场景才可能被圆满地、公平地和体面地表征出来"(Guba and Lincoln,1981,p. 142)。无论是在访谈中、观察中,或者文献中,倾听那些未被明确说出而只是暗示出来的东西,以及注意沉默的意义,这些都是一个好的倾听者的重要素质。

要想成为一个好的沟通者,需要的远不只是口头的技巧。你还需要能够写作,因为在质化研究中需要进行大量的写作。除了写作观察的田野笔记之外,你还要为自己写作研究方法论方面的备忘录、临时浮现的研究发现、你自己的反应以及反思等。最终的研究结果往往是一个很长的书面的叙事作品。正如兰希(Lancy,1993)所观察到的那样,"一个质化研究者作品的任何一个方面对于写作的要求都超过了量化研究者。写作对于质化研究者犹如数学对于量化研究者一样重要。"(p. 234)

在其他文献中,有许多对于优秀的质化研究者应该具备的品质的清单。在谈及这些优秀品质的时候,古巴和林肯(Guba and Lincoln,1981)不无挖苦地指出,一个拥有了这些品质的人"不但能成为一个好的研究者,而且毫无疑问,也能成为一个优秀的总统、一个好医生、另一个玛格丽特·米德[①],或者能够领导联合国和平解决世界冲突……实际上,他们不过是能够细心地关注他人的有关社会和行为的

① 玛格丽特·米德(M. Mead, 1901—1978),美国女人类学家,美国现代人类学形成过程中最重要的学者之一。1978年逝世后随即获授总统自由勋章。——译者注

符号,以及能够对他人产生内在兴趣的人而已”(pp. 144-145)。此处选取的三个品质——对于模棱两可的容忍性、敏感度,以及沟通能力,是在众多的作品中提取出来的,它们被众多的作者认为是从事质化研究所必备的品质。可是,关于一个人能否获得这三种品质,这里并没有作出回答。如果说人的个性特质一定程度上是天赋的,那么技巧则是可以培养的。当然,几乎每个人的沟通技巧都可以通过培养达到一个较高的水平。我也建议未来的质化研究者最好参加一些训练班或工作坊、学徒培训或试验性研究。通过这些过程研究者可以发现对自己来说,进行此类研究是否会是一个愉快的过程,能否在这一过程中进一步精练他们所需要的技巧。

小 结

在第1章中我们评论了一些与质化研究有关的重要的基础信息,如,后实证—量化研究、诠释性质化研究、批判哲学取向研究等。接下来,讨论了质化研究的基本特点:焦点在于诠释和意义,研究者是基本的数据收集和分析的工具,研究活动包括田野工作,过程基本是归纳性的,以及最后的成果需要丰富的描述等。本章的第三部分集中讨论了在教育研究中比较普遍的五类质化研究:基本的或一般的质化研究、民族志、现象学、扎根理论、个案研究。最后讨论了质化研究者应该具备的一般个人品质:对于模棱两可信息的容忍、对于背景和数据的敏感,以及良好的沟通技巧。

第2章 质化个案研究

大多数教师、研究生、教育以及其他应用社会科学领域的研究者，都在其训练或工作中接触过个案研究。尽管很多人都听说过个案研究，但在个案研究的构成以及此类研究如何开展方面却没有达成什么共识。如我在第1章指出的那样，这种混乱很大程度上根源于个案研究通常被等同于田野工作、民族志、参与性观察、质化研究、自然探究、扎根理论或探索性研究。而且有些时候人们在应用"个案历史"、"个案记录"、"个案方法"等术语的时候，也会和"个案研究"相交叉，这也加剧了这种混乱局面。

个案研究，尤其是质化的个案研究风行于教育的各个领域。从沃尔考特(Wolcott, 1973)经典个案研究《校长办公室的那个人》(*The Man in the Principal's Office*)*到有关学生、课程、学校、革新、教师、政策等的个案研究，这种研究形态为我们描述了三十多年来的教育实践。

质化个案研究的流行以及这种研究本质和正确运用方面的不确定性说明本章的写作是很重要的，因为本章致力于把个案研究作为质化研究的一个类别来说明。本章的第一部分界定个案研究，并描述什么时间应该使用个案研究设计。第二部分则对各种类型的个案研究予以评述，包括多研究场所的(mutisite)和比较式的设计。在最后一部分，则会对这一研究的优势与局限加以说明。

个案研究的界定

围绕着个案研究的部分混乱是由于在开展个案研究的过程中，人们通常把研究单位(个案)和这类探索的成果相提并论，如伊恩(Yin, 1994)曾经把个案研究界定为研究过程："个案研究是实证性探究，它在真实生活场景下对当前现象进行探

---

* 本书中文版将于2008年9月由重庆大学出版社出版。

索,特别适用于现象和场景的界限并不明显的状况。"(p. 13)但斯塔克(Stake, 1994, 1995)则重点关注研究单位——个案。在本书的第1版中,我曾把个案研究界定为"最终产品":"一个质化个案研究是对单位事件、现象或社会单位所进行的密集的、整体性的描述和分析。"(Merriam, 1988,p. 21)沃尔考特(Wolcott,1992)也把个案研究看作"现场研究的最终产品"(p. 36)而不是一种策略或方法。

当然,每一种界定方法都向我们展示了个案研究的某些方面,并对这类研究本质的总体理解做出了一定贡献。但是,在本书出版后十年的今天,我认识到要对个案研究的特征进行界定最重要的方面在于对其研究目标,也就是对个案进行清楚划限。史密斯(Smith, 1978)曾把个案界定为"有边界的系统",这最接近我对此类研究的理解。斯塔克(Stake, 1995)补充了此观点,提出"个案是一个综合系统"(p. 2)这两个界定让我认识到个案是一个有边界的事件,是单一实体或单位。我可以用我正要进行的研究来为此"辩护"。当然,个案可以是一个人,例如一个学生、教师、校长,也可以是一个项目,一个群体如班级、学校、社区,还可以是一个特定的政策,等等。迈尔斯和休伯曼(Miles and Huberman, 1994)把个案看作"一个有边界的场景中所出现的某类现象"(p. 25)。他们用中心为一心脏的圆圈来表征个案研究,心脏是研究的焦点,而圆圈则"界定了个案的边界,告诉我们哪些东西不用研究"(p. 25)。

如果你感兴趣的研究现象并无一个内在的边界,那么它并非是一个个案。一个评判研究主题是否有边界的技术是询问数据收集范围究竟具有多大程度上的确定性,也就是说,需要访谈的人数是否有限,或需要观察的时间长短是否可以限定。不管从理论上还是实际上来说可以被访谈或被观察的人数没有尽头,这样的现象就没有边界,难以作为合格的个案。斯塔克(Stake, 1995)这样来澄清这种区别:"个案可以是个孩子,也可以是教室内的一群孩子,还可以是一个发动专业人士研究儿童生活状况的过程。个案是众多中的一个……一个改革项目可以作为一个个案,所有瑞典的学校也可以作为一个个案。但是,这些学校之间的关系、教学改革的原因或者学校改革的政策通常不被看作是一个个案,因为这些主题过于笼统,并不具体。个案应该是特定的、复杂的、具有特定功能的事物"(p. 2)。

有边界的系统或个案,可能因为特定的关注、事项或假设而被选择出来,用阿德曼、简金斯和凯米斯(Adelman, Jenkins, and Kemmis, 1983)的话说,它可以是**"一个类别中抽取出来的案例"**(p. 3,原文即有强调)。例如,如果研究者对儿童被主流化,从而进入特定阶层的过程有兴趣,他可以从中选择一个特定的主流化案例进行深度研究,而这个案例可以是一个孩子、一个特定项目或者一所学校。一个个案可以因为具有内在的吸引力而被选取出来,通过对它的研究,研究者对此现象也可得到尽可能多的理解。比如要选取重新回到校园的成年学生作为案例来研究,大学心理咨询课程就具有内在的吸引力。在这两种情况下,不管是主流化过程还

是咨询课程,都是有边界系统。“有边界系统最直观的例子是那些在常识上具有明显边界的案例,如一个教师、一个学校或者一个革新项目”(Adelman, Jenkins, and Kemmis, 1983, p.3)。

和实验、抽样调查以及历史研究不同,个案研究并不强求任何特定的数据收集和分析方法。任何收集数据的方法,不管是测量还是访谈,都可以用于个案研究,尽管有可能一些方法更常用一些。因为本书关注的是质化研究,所以强调使用质化的收集、分析数据的技术。之所以关注质化研究是基于这样的事实:选择这类研究的研究者所感兴趣的是洞见、发现和解释,而非假设验证。事实上,个案研究能够从其他研究中区分开来,得益于科龙巴赫(Cronbach, 1975)所提出的“在场景中解读”(p.123)的观点。通过对单一个案和实体(即个案)的聚焦,研究者力图发现现象中主要因素交互作用的特征。个案研究十分关注整体的描述和解释,如伊恩(Yin, 1994)所观察到的,个案研究特别适用于无法把现象中的变量从它们的场景中剥离出去的情况。

好几个作者所提出的个案研究概念与这里的讨论相契合。如威尔逊(Wilson, 1979)把个案研究定义为“运用质化的、复杂的和综合的话语描述和分析一些实体的过程,这种描述对象在时间上的展开并不少见(p.448)。麦克唐纳德和沃克尔(Macdonald and Walker, 1977)把个案研究定义为“对一个行动上的事件所给予的审视”(p.181),这与古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)的陈述相一致,他们认为个案研究的目的是“发掘研究实例所属类别的特性”(p.371)。贝克尔(Becker, 1968)则认为个案研究的目的具有两面性,也就是说,一方面“要达到对所研究群体的综合理解”,另一方面“要对社会结构和过程的常态发展出理论性陈述”(p.233)。

个案研究也可以进一步通过其特征进行界定。一般来说,质化研究具有独特性、描述性和解释性。

独特性指的是个案研究关注特定的情境、事件、项目或现象。个案本身对于其所反映和代表的现象、事务等的意义十分重要。这种对独特性的关注使得它尤其适合于对实践问题的关注,如日常实践中所出现的问题、情境、困境等。个案研究“专注于特定人类群体面对特定问题所采取的对策,对情境保持整体性的态度,它们是问题中心的、小规模的、全方位的努力”(Shaw, 1978, p.2)。

描述性是指个案研究的最终产品是对所研究现象的一个丰富、深度的描述。“深度描述(thick description)”是从人类学所借用过来的术语,意谓对所探索的事件或实体所进行的完整的、文学性的描述。个案研究通常会包括尽可能多的变量并描述它们,在一个时期内的互动,个案研究因此可以是纵向研究(如Huber and Van de Ven, 1995)。它们同样被贴上“整体性”、“生活化的”、“扎根的”、“探索性的”标签。这些描述通常是质化的,也就是说,它们并非通过量化的数据来报告研

究发现,而是"运用散文和文学的技法进行描述、诱发想像和分析情境……它们用事件、引述、样例和人造物品来写作报告阐明自己的观点"(Wilson, 1979, p. 448)。

解释性是指,个案研究所展示的是读者对所研究现象的理解,它们可以带来新的意义发现、拓展读者的经验或者印证他们已知的东西。"通过个案研究对所研究现象进行再思考,过去不曾知晓的关系和变量出现了,对于事物怎样发展的洞见是个案研究可以期待的结果"(Stake, 1981, p. 47)。

奥尔森(in Hoaglin and others, 1982, p. 138-139)曾经列举了个案研究的特征,可以显现这种研究设计的特性,被她称作"部件"的特征可以大致上归入以上所讨论的三类主要特征,她的三个陈述反映了个案研究的独特性。

- 它暗示读者在特定的情境中可以做什么或不可以做什么。
- 它能通过审视一个具体的事件而展示一个普遍的问题。
- 它可能会也可能不会为作者的偏见所影响。

奥尔森所列举的几个个案研究的"部件"表述了其描述性的特征,具体来说,个案研究可以:

- 描绘情境的复杂性——不是一个而是多个因素对情境之所以会如此发挥了作用。
- 具有后见之明,但对当前状况也有密切关系。
- 展示人格对事件的影响。
- 展示时间发展对事件的影响,如最后期限、立法者的更换、经费的中止等。
- 包括生动的材料,如引用、访谈、报纸文章等。
- 从广泛而多样的途径中获得信息。
- 涵盖一个较长的时间,描述过去数十年的时光如何导致了当前的形势。
- 对研究的事件提出不同观点,并指出这些不同如何影响了结果。
- 用多种方式表述信息……从不同人群的观点出发表述信息。

个案研究的解释学特性显示在如下的"部件"中。一个个案研究可以:

- 解释问题的原因、情境的背景、发生什么,以及为什么。
- 解释一项革新因何有效或无效。
- 讨论和评估没有被选择的其他可能性。
- 进行评估、总结和概括以提升其潜在的应用性。

对于个案研究的界定的核心在于阐明这种研究设计有何独特之处。如前所述,个案研究的独特性并不怎么在于其所使用的方法(尽管它们都很重要),而在于它所提出的问题以及在最终产品中这些问题间的关系。斯塔克(Stake, 1981)对此观念有进一步的阐述,认为从个案研究中所获得的知识,在四个方面不同于其他

研究。个案研究知识：

- 更具体——个案研究和我们自己的经验相一致，因为它更形象、具体，更感性而非抽象。
- 更情境化——我们的经验根植于场景，个案研究知识也是如此。这种知识有别于其他研究设计所提供的抽象的、正式的知识。
- 更多读者解读——读者会把他们的经验和理解带到个案研究之中，这些关于个案的新数据与读者原有数据融合后就会有新知识生成。斯塔克视这些生成为“个案研究产出知识的有机部分”(p. 36)。
- 更多由读者所带来的参照人群——在上述新知识生成的过程中，在读者头脑中实际上存在着一些人群*，这样，和传统研究不同，由于读者的参与，个案研究知识的参照人群被大大拓展了(Stake, 1981, p. 35-36)。

在界定个案研究这类现象时，指出什么“不是”通常很有益处。个案研究不同于个案工作、个案方法、个案历史或个案记录。个案工作是指“在对出现异常的原因进行正确诊断之后的发展性的、校正性的、弥补性的或修正性的程序”(Good and Scates, 1954, p. 729)。个案方法是一种教学技术，通过这项技术，个案研究的使用者**向学生阐述目的或问题解决经验。个案研究作为教学工具在法律、医学和商业上的运用十分普遍。“为教学目的所展开的个案研究，不需要对实际事件进行完整的教学或准确的阐释，它的目的主要是在学生中建立一个可以进行讨论和辩争的框架”(Yin, 1994, p. 2)。个案历史有时也是个案研究的一部分，它用来追踪个人、群体或者机构的过去。在医学和社会工作中，个案历史(也叫个案记录)在更多时候和个案工作表示的是相同的意思，也是为了方便使用者开展工作。

什么时候运用个案研究而不是其他类型的研究设计，要根据研究者想知道些什么而定。伊恩(Yin, 1994, p. 9)认为对于“怎样”和“为什么”的问题，个案研究有明显的优势。另外，一个探究者受到研究的事件的限制越少，或者如果变量深藏于背景之中，以至于不可能事先确定，这时个案研究可能就是最好的选择。布罗姆雷(Bromley, 1986)写到，个案研究如界定的那样，“最接近于主观的兴趣，部分是由于它在自然情境中进行直接观察，部分是由于它们所得到的是主观因素(思想、感觉和理想)，而实验和抽样调查通常使用方便推理的数据，例如测量结果、官方记录等。另外，个案研究倾向于拓展更广泛的证据网络，而实验和抽样调查通常只关注在一个狭窄的范围”(p. 23)。

如果你对过程感兴趣，个案研究是特别适合的一种设计。过程作为个案研究

---

* 也就是说，这些知识的生成一方面依据个案所揭示的人群，另一方面也依据读者心目中具有类似情境的人群。——译者注

** 主要指教师、学生等。——译者注

的重点领域可以从两个方面来看待其意义。"过程的第一个意义是追踪:描述所研究的背景和人群,发现措施或项目被实施的程度,用一个具有形成性的方式提供即时回馈,以及类似的东西。过程的第二个意义在于原因解释:发现或者肯定一定的措施如期望的那样产生了效果"(Reichardt and Cook, 1979, p. 21)。考林斯和努布利特(Collins and Noblit, 1978)对位于田纳西州的曼菲斯市的一所取消种族隔离高中所进行的个案研究,展示了这两种关于过程的意义。他们讨论了城市、环境以及种族隔离被实施的程度。他们也分别描述了学校系统中的三个支系统(行政、学术和学生)如何影响民族融合的过程。最有趣的是,他们描述了两个校长领导下的学校经验的区别,在取消种族隔离前后教室内的不同氛围以及学生的课外活动。桑德尔斯(Sanders, 1981)认为在选择个案研究的时候,过程比结果更具有说服力。他写到:"个案研究帮助我们理解事件、工程或项目的过程,发现对事物或目标发展起到影响作用的环境特征。"(p. 44)

最后,选择个案研究的原因可能因为个案的极其特殊性,它所涉及的现象、知识在其他情况下不能得到。阿布拉姆森(Abramson, 1992)强调独特和非典型个案的价值:"首先,由于这样的数据是罕见的,所以它们可以帮助阐明有关经验的上限和下限。第二,这样的数据可以……通过对一些标准统计(或实证)方面容易忽略的非经常性的、不明显的或超常识的现象的记录,帮助我们进行预测。最后,非典型个案……对于理解人类经验的范围和多样性是极为重要的,而这些经验为理解和欣赏人类状况奠定了基础"(p. 190)。克莱恩(Kline, 1981)对一个初级中学的职业教师为重返工作岗位而在大学进行培训的项目进行的个案研究,就是一个对非典型个案进行研究的范例。类似的个案,在全美国也只有三例。

总体来说,质化个案研究可以通过实际展开的探究过程、分析的单位(有边界的系统,个案),或最终产品进行界定。作为探索的产品,个案研究是对单一实体、现象或社会单位进行的密集的、整体性的描述。个案研究是独特性的、描述性的和解释性的,不能和个案工作、个案方法、个案历史或个案记录相混淆。和所有的研究一样,对个案研究涉及的选择依赖于研究者想知道的是什么。

质化个案研究的类型

教育质化个案研究可以通过把它们根据学科取向或功能进行分类来做进一步界定,这些取向和功能是指研究的总体意向,对其判定要看研究是为了对一些现象进行描述、解释、评价,还是要建立一个理论。本节中也会对多研究场所和比较式个案设计进行描述。

学科取向

一些研究领域运用个案研究来达到特定目的,例如法律、医学、心理学和社会工作通常运用个案研究来服务于个体顾客,政治科学、商业、新闻、经济和政府也发现个案研究对于政策的形成大有助益。个案研究在教育上可以关注学生个体,例如对学习问题的诊断。虽然在一般情况下,教育质化研究是对教育实践中的具体事项和问题进行研究,以确定事实真相或者找到合理的解释,但个案研究者常常会从其他学科,如人类学、历史、社会和心理学上借用理论取向以及收集和分析数据的方法。

如我在第 1 章所讨论的,人类学对质化研究的影响是普遍的,对教育的影响则是特殊的。例如,对学校文化、一群学生或课堂行为所展开的个案研究可能是一个民族志的研究。伯格丹和比克伦这样解读民族志:"如果一个民族志研究可以教会读者在一个文化环境中——不管是在非裔美国人社区的家庭中(Stake, 1974),还是在校长的办公室内(Wolcott,1973),还是在幼儿园教室(Florio,1978)——如何举止得当,那么这个传统中的研究者就会认为这个研究是成功的"(Bogdan and Biklen, 1992, p. 38)。

教育所经常运用的第二类个案研究是历史个案研究。像民族志个案研究一样,历史个案研究在方法和陈述方式上特征明显。这类研究运用与历史学家相同的技术,在原始资料的使用上尤其如此,需要系统化地把握历史资料,同时要很好地区分原始的和二手的资料。这种研究的陈述方式也同样有其特征。在教育这样的应用领域中,历史个案研究惯于对机构、项目和实践在时间维度上的变迁给予描述。当然,历史个案研究并不仅仅是对一个事件进行历时性记述,为了理解事件并把相关知识应用到当前实践中,需要知道事件的场景,它背后的假设,甚至包括事件对机构及参与者的影响。

伯格丹和比克伦(Bogdan and Biklen, 1992)在对个案研究类型进行讨论的时候,把历史个案研究作为教育研究的一个普遍形式。这些研究关注特定机构,追踪它的发展。"例如,你可以研究一所'免费学校',追溯它如何形成,它第一年是什么样子,然后发生了什么变化,现在是什么样子(如果它依旧在运作),或者它是如何关闭的(如果的确这样)"(p. 62)。不管是对机构还是其他对象,历史个案研究的关键在于它所具有的对现象随时间而变化进行探究的观念。研究者仍旧是对一个具体现象(个案)进行整体性的描述和分析,只不过这些工作是从历史角度出发展开的。

历史研究基本上是描述性的,历史研究的要素和个案研究的要素通常是一致的。伊恩(Yin,1994)讨论了这两种方法。

在根本上无法接近或控制之时,历史是最佳策略。因此,历史方法最具特色的贡献在于它对于‘已经死去’的过去的处理。在那里,已经没有活人可以来报告或追溯发生了什么,而对此的探究必须用原始的或第二手的文件,以及文化或物质人造物作为主要的证据来源。当然,历史研究也可以对当代事物进行探究,在这种情况下,其所运用的策略就与个案研究相重合。

个案研究对相关行为无法追踪的当代事件而言是最佳选择。这样一来,个案研究拥有不少和历史研究相同的技术,但它增加了两个历史学家的技术库中没有的证据来源:直接观察和系统访谈。而且,虽然个案研究和历史研究有不少重合之处,但个案研究的独有力量在于它有能力处理多样的证据,包括文件、人造物、访谈与观察,这是传统的历史研究力所难及的。(p.8)

历史研究和具有历史研究性质的个案研究可以从如下例子中区分开来。一个对上个世纪晚期城市公立学校的研究只能依靠公立学校记录资料来进行,而一个对20世纪60年代城市公立学校的个案研究不仅可以利用公开的文件,也可以运用电视和录像资料,还可以对与个案有直接关系的人进行访谈。

第三种类型的质化研究运用心理学概念、理论和测量技术对教育问题进行探究。心理学个案研究的焦点在于个体。在心理学上先前最著名的个案研究为弗洛伊德在20世纪早期所做,他通过深入的自我分析和对一些个体的个案研究,发现了被压抑但却统治人类行为的潜意识。

心理学家的探索性发现与教育有着最直接的关系,而且也有一些著名先辈运用个案研究对学习过程获得了洞察性的理解。例如,19世纪后期的艾宾浩斯(Ebbinghaus)在对记忆的研究中,对自己数千次完成任务的情况进行了自我监控(Dukes, 1965),他的发现为19世纪后半叶的记忆研究奠定了基础。皮亚杰(Piaget)通过对自己孩子的研究,创造出认知结构发展阶段理论,对课程和教学造成了巨大的影响。事实上,他的理论观点至今仍在被教育研究做检验和修正。最后,许多儿童和成人发展的研究也利用质化个案研究作为探索模式,如维兰特(Vaillant, 1977)对精神健康的发现就来自于对95个哈佛男士的纵向个案研究。

通过对个体的关注来探究人类行为某些方面的现象是心理学个案研究的重要特性。在教育上,一个对个体、项目、事件或过程所展开的个案研究可以很好地运用心理学概念。例如,对一个上了年纪的学习者进行个案研究可以应用皮亚杰的认知发展理论,而对行为变化的研究可以为一个病人教育课程的个案研究提供有用信息。

教育个案研究也可以借用社会学的理论和技术,社会学个案研究在研究教育现象时惯于关注社会结构和社会化过程,而不是个体、历史和文化。社会学家感兴趣的是人口组成,社会生活以及人们在其中所扮演的角色、社区、社会机构(如家

庭、教堂和政府)、人群阶层(包括少数民族和经济学群体),还有社会问题,如犯罪、种族歧视、离婚和精神病态等。海梅尔(Hamel, 1993)追溯了个案研究在人类学和社会学研究方面的历史,他写到:“作为一种社会学方法,个案研究试图说明社会生活的特征或属性,不管这些属性被视为系列互动、普遍的行为模式或结构,这一界定都是正确的”(p.2)。源于社会学的教育个案研究曾探索过一些主题,如作为高校的社会结构功能的学生同辈互动,教师和学生互动中的角色设定效果,实有课程与潜在课程之间的关系,在广泛的社会范围内平等教育和非平等教育之间的关系等(Lelompte and Preissle, 1993)。

可见,社会学和历史、人类学、心理学一样影响了教育个案研究的理论与方法。构成教育个案研究的是它们所关注的与教与学有着广泛关系的问题、事件和其他方面。情境、传递系统、课程、学生构成和理论依据可能有很大变化,但主要教育理论视角依旧在这些研究中保持着核心的地位。

整体意向

除了学科取向之外,个案研究也可以通过研究的整体意向来进行描述。也就是说,它的意图是进行大量描述、做出解释、建构理论抑或是对项目的价值做出判断呢?

一个教育上的描述性个案研究会对所研究的现象进行详细的叙述,比如像历史个案研究那样,对一系列事件按照时间进行排列。理力法特(Lijphart, 1971)把描述性个案研究称为“非理论研究”,认为它们“全部都是描述,并在理论的真空中运行。它们既不受已有理论或假设性概括的指导,也不为形成一个概括性的假设的愿望所动心”(p. 169)。虽然如此,它们对于传递那些很少有研究所涉足的教育领域的信息是有用的,而这些研究构成了进一步比较和理论建构的数据基础。例如,莫尔(Moore, 1986)曾作为高校内部人员展开一个个案研究以发现组织中的新人是如何学习的。他在多个组织情境下展开局内人个案研究,包括一个家具制造车间、一个动物保护团体、一个医院口腔诊所、一个食物合作协会、一个博物馆和一个劳动联合会。根据这些描述,他后来建构了一个有关校外情境下学习的概念框架。描述在研究中的运用十分广泛,不管是何种探究领域,要建立假设或者进行理论检验,都需要先对研究的对象进行基本的描述。

解释性个案研究也包括丰富而厚实的描述,但是,这些描述性数据是用来构建概念框架或者用来阐明、支持或挑战在收集数据之前就已经存在的理论假设。如果理论匮乏,或者现有理论并不能充分解释现象,就难以构建一个假设来支撑研究探索。一个个案研究者会尽可能多地收集信息来对现象进行分析、解读,并加以理论化。例如,一个研究者要研究学生如何理解数学概念,除了描述观察发现和学生在访谈中所谈到的内容之外,研究者会利用所有的数据来构建一个假设、一个连续

体或者类别以对研究发现的不同侧面进行概念化。另外一个例子是麦迪纳(Medina, 1987),他研究了农村农场家庭的言语相关行为,并用农村情境下功能性言语的意义来对数据进行解读。在解释性个案研究中,抽象和概念化程度分布在提出变量间的关系到建构理论之间。分析的模式是归纳式的,因为在解释性个案研究中有着大量的分析,一些资料也把这种研究称为"分析性的"。分析性个案研究和朴素的描述性研究的不同存在于它们在复杂性、深度和理论化的取向上的不同(Shaw, 1978)。

评价性个案研究包括描述、解释和判断,关于这一概念在自然评价、反应性评价以及质化评价等方面多有论述(Guba and Lincoln, 1981; Patton, 1987, 1990, 1996; Stake, 1981; Greene, 1994; LeCompte and Preissle, 1993)。古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)认为,个案研究是评价的最好的开展方式。对于他们来说,个案研究之所以是最好的,是因为它提供了可供思考的描述,扎根于数据,具有整体性和生活化的特征,可以通过读者对数据进行简化,阐明意义并且可传递默会知识(tacit knowledge)。虽然具有上述种种特征,但这类个案研究使用"信息的目的在于做出判断,判断是评价最后和最终的行动"(p. 375)。

肯尼和格罗特鲁斯钦(Kenny and Grotelueschen, 1980)为在评价中选择个案研究提出了若干理由。"在项目的未来可能因评价的方式而发生变化的情况下,以及在对项目的成功缺乏富有说服力的以行为目标和个体差异为表征的指标的情况下,个案研究就是一种重要的途径。"(p. 5)当评价的目标在于"对动态的项目变化进行理解的时候,当需要对一个教育项目做出回应,进行整体性、动态性的丰富描述非常重要的时候,个案研究就是一个合身定制的方法"(p. 5)。他们还认为选择个案研究的一个理由就是有时留下一个陈述非常重要,"个案研究的这种目标具有描述性和历史性的意义"(p. 5)。最后,"个案研究为评价提供常用话语"(p. 5)。运用日常话语而不是科学的或者教育的行话可以使研究的结果更容易与非研究者进行沟通。

其他学者发现了另外一些类型的个案研究,包括口述史、生活史个案研究(Lawrenson, 1994),临床个案研究(Borg and Gall, 1989),个案行动研究(Stenhouse, 1988)以及新闻个案研究(Yin, 1994)等。

多个案研究

研究者有时对超过一个个案进行个案研究,不同的人对这种研究形式有不同的说法。通常的说法包括综合个案研究、跨个案研究、多个案或多场景研究或者比较个案研究。这类研究从几个个案中收集和分析资料,这一点就和那些具有镶嵌在内部的次级单元或次级个案(如一个学校中的多个学生)的单一个案研究区分开来。例如,赖特福特(Lightfoot, 1983)在进行个案研究时,研究的不是1所高中,

而是6所。她首先分别报告了6个个案的研究发现(她称之为描绘),然后,她进行跨个案分析,概括出了一所好的高中的构成要素。一个研究中包括的个案越多,个案之间的差别越大,则其解释可能越引人注目。“通过对一系列相似或者相反的个案的审视,我们可以理解一个单一个案如何行动、在哪里行动以及为什么它会如此行动,我们可以加强研究发现的精确性、效度以及稳定性”(Miles and Huberman, 1994, p.29)。事实上,多个案的内涵在于它是提升你研究发现的外部效度和概括性的常用策略(见第9章)。

总体来说,个案研究可以通过其学科取向、主要意向或者上述两个方面的结合来进一步理解。因此,在教育研究中,个案研究可能是民族志评价、项目描述、历史解释、社会学研究,等等。一些研究只进行单纯描述,但更多的研究则会把描述和解释或者描述和评价结合起来。

个案研究的优势和局限

任何研究设计都有自己相对的优势和局限,任何特定设计的价值都和选择的基本原则有着内在的相关,选择的基本原则就是某种研究设计可以最恰当地对研究问题进行探索。例如,实验设计的一个优势在于它的研究发现具有很好的预测性,因为通过对研究情境的严格控制、随机抽样以及运用统计概率方法,从理论上来说它可以在不进行实际观察的情况下,对相似情境中的行为做出预测。同样,如果研究者需要某个特定人群特征以及研究所关注的领域的信息,则描述性研究就派上用场了。当然,结果可能局限于对现象进行描述而不是对未来行为进行预测。

因此,一个研究者之所以选择个案研究设计,主要是依据研究问题的性质以及所问的问题。如果个案研究对于回答研究问题来说是最好的选择,它的优势大过了局限,那就应该选择它。个案研究对复杂社会单元的探索也提供了有效途径,这些社会单元往往包含对理解某些现象具有潜在重要性的多种变量,它可以提供洞见、阐明意义以拓展读者的经验。这些洞见可以被建构为尝试性的假设,为今后的研究奠定基础,因此个案研究在推进一个领域的知识基础方面发挥着重要作用。因为它的这些优势,在应用性研究领域,如教育研究中,个案研究是一个特别有诱惑力的研究设计。教育过程、问题和项目可以通过个案研究进行解读并进而影响和改善实践。个案研究已经被证明特别适合于对教育革新、项目评价和理解政策方面的研究。考林斯和努布利特(Collins and Noblit, 1978)注意到这类研究(他们称之为田野研究)在政策研究方面的优势:

> 田野研究可以更好地抓住情境和场景,这对于政策或者介入性项目来说

> 要比积累单个特征更富有补充性意义。第二,田野研究所揭示的并非静态特征,而是对行动中的人以及他们在特定背景下如何互动的理解,这样对人们行为的推论就不像量化研究那样抽象,人们可以很好地理解介入性项目对特定情境下的行为的影响……田野研究可以比实证主义设计对社会变革更有用一些,而变革通常是政策所想达到的目标。(p. 26)

促使我们选择个案研究的那些特征,也给它的应用带来一定的局限性。虽然对研究现象进行丰富的描述和分析是很理想的,但是研究者可能没有时间和经费来承担这样的研究。假设这些对于一个富有价值的个案研究来说都不是问题,但是其研究结果也会由于太长、太详细、太花费时间而使工作繁忙的政策制订者和教育者无法阅读和使用。在一些文献中对于如何报告和传播个案研究给予了一些建议(本书在第 10 章对此进行讨论),但是描述、分析和概括的程度还是会取决于研究者本人。古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981, p. 377)注意到个案研究叙述的另外一个局限:"个案研究可能会过度简化或者过度放大情境,导致读者对事件的实际状况做出错误的结论。"而且他们还警告说,读者也许会认为个案研究是对整体的陈述:"也就是说,这些研究可能表现得像是对整体的陈述,实际上只是生活的一小部分。"

质化个案研究也会由于研究者本人的敏感性和融合能力而表现出局限性。研究者是数据收集和分析的主要工具,这是其优势的一部分,但是对于必需的观察和访谈训练,不少素有此志的研究者却难以得到。此外,对于如何构建最终报告也没有指导,即使对如何分析所收集的数据也只是在最近才有一些讨论。很多研究者在整个研究生涯中都是依靠自己的本能和素质来开展工作的。

另外一个有关个案研究,尤其是个案评价研究的问题是古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)所说的"非常见的道德问题,一个非道德的个案研究者可能会最终从他所获得的数据当中选择出他们所希望阐明的任何论点"(p. 378)。个案研究的读者和作者都需要防止可能会影响最终结果的偏见。与这些偏见问题明确相关的是个案评价研究内部政治性的特质。麦克道纳和沃克(Macdonald and Walker, 1977)观察到:"教育研究通常受那些在所研究和所描述对象上具有直接或间接权力的人的资助"(p. 187),而且,"在系统的所有层面上,人们认为自己在做的、他们说自己在做的、他们在别人看来正在做的以及他们实际上在做的,都是相当大的偏差来源……任何对这些偏差有所揭露的研究都有可能遭受到不和谐的威胁,这种威胁可能是个人的或者政治的"(p. 186)。

另外一个局限与信度、效度和概括性等事项有关。如海梅尔(Hamel, 1993, p. 23)观察发现:"个案研究在代表性方面具有其根本性局限……它在对研究中实证材料的收集、建构和分析的过程中缺乏一定严密性,这种严密性的缺乏会导致由

研究者的主观性所带来的偏见问题”，当然也包括与个案相关的他人的偏见。这些事项在大多质化研究文献中是讨论的焦点，对此问题在第9章将会进一步讨论。

小　结

虽然大多数的教育工作者在其专业研究或专业工作中都碰到过个案研究，但是“个案研究”这个术语在大多数情况下是被模糊地应用着，人们把任何显著不同于实验、抽样调查、历史研究的其他研究统统归为个案研究。在更大范围内，这个术语和其他质化研究术语往往被交互使用。

在这一章，我首先阐明了教育方面质化个案研究的本质，它可以用展开研究的过程来进行界定（即，对个案进行探究的过程），用选定的有边界的系统或者分析单位来界定（即，个案），或者用产品，也就是个案探究的最终报告来进行界定。然后，我提出质化个案研究是独特性的、描述性的和解释性的。因为个案研究具有这些特性，研究者可以选择这种方法来说明一个现象。个案研究也可以用他们学科框架来进行理解，这个学科框架通常来自于人类学、历史、心理学和社会学。一个研究是要描述、解释还是建构理论，也是个案研究必须考虑的事项。本章以对质化研究的优势和局限的讨论做总结。

第3章　研究设计与样本选择

几乎没有人在开始旅行的时候想的只是走出家门,而不知道到哪里去,或者要做什么。在开始一项研究的时候也同样是如此。在个案研究中的任何一项活动都带有目的性,你想做什么,以及对于要研究的个案,你想要知道些什么。你需要一个问题或者关注焦点来指引研究的进程,也需要一个具体实施研究的计划。这个计划或者蓝图就是研究设计,研究设计能够帮助你"'从此到彼','此'可以被界定为最初设定的要求被回答的问题,'彼'则是一些关于这些问题的回答或者结论"(Yin,1994,p.19)。

要求回答的问题来源于在技术上所谓的研究的理论框架。理论框架界定研究的问题。本章将要介绍什么是理论框架,以及在建立理论框架的过程中文献综述起着什么样的作用。接下来,将解释如何形成最适合通过质化研究设计予以解决的问题。一旦确定了研究问题,你接下来的任务就是选取要研究的样本,本章也将涉及这个过程。

理论框架

我的一个同事曾经说,如果她早一点弄清楚什么是研究框架,那么她就会提前一年时间完成她的研究生论文。的确,研究的概念或理论框架以及在什么地方理论会适合一项研究,仍然在很大程度上迷惑着许多研究新手(甚至一些有一定经验的研究者),并使他们的研究受挫。现在,仍然有一些研究由于缺少清晰的理论框架表述——或者总体上理论化的程度较弱——常常导致一个研究方案或研究报告被学术审查委员会或出版机构拒绝。我希望这一章的内容能够帮助你在质化研究设计中避免这些共性的漏洞。

质化研究设计导向归纳性的构建,而非是对概念、假设和理论的检验。因此,许多人错误地以为理论在质化研究中是没有地位的。事实上,一项研究如果没有

理论的或者概念的(这两个术语经常被交互使用)框架是很难想象的。正如贝克尔(Becker,1993)指出的那样,"如果我们连起码的固有的理论知识都没有,那么我们就根本没有办法工作,我们将不知道我们首先该做什么"(p.221)。其中的诀窍就是使框架清晰化。

那么,究竟什么是理论框架?理论框架来自你带进研究的取向或者立场,它是一个结构,是研究的固着点和框架。每一个研究都有理论框架。有几种途径可以明确理论框架是什么:首先,你的学科取向是什么?我们每一个人都通过自己的词汇、概念和理论而被贴上了某一学科的标签。由于本书主要是为教育研究者而作,所以,我就假设你会根据教育的概念和理论思考问题。当然了,教育也像其他的应用学科一样,会吸取其他学科的理论来指导自己的实践。例如,心理学及其分支领域、社会学、历史学、人类学都强烈影响着教育。

学科取向是一个棱镜,通过它你可以确定你对什么感兴趣,对什么感到迷惑,进而确定你会提出什么问题,而这些问题则会决定你会采取什么形式展开研究。例如,在观察一个班级的时候,不同的研究者可能会提出完全不同的问题,教育者可能会问及课程、教学策略,或者学习行为方面的问题,而心理学家则会对某些学生的自尊心或学习动机感兴趣,社会学家关心社会互动模式或者不同参与者承担的角色,人类学家关心教室文化——教室的各种仪式和礼节。

从不同的学科取向可以获得相同的事实,这一点在一本关于成人教育的研究文集中已经得到了证实(Merriam,1990)。在这个文集中,博科瓦拉斯(Boucouvalas)从心理学,特别是人际心理学的观点讨论了成人学习的问题。她根据意识和下阈限的水平、状态、结构等,讨论了这个现象。另一方面,威尔逊(Wilson)以情境性认知(situated cognition)的观点来型塑学习。这种观点假设,学习是与每天的社会生活紧紧联系在一起的,需要通过直接环境中的"工具"(如地图、计算机等)进行学习。离开了学习发生的背景,我们就无法充分理解学习本身。在其他的地方,梯斯戴尔(Tisdell)从女性主义心理学的观点讨论了成人学习的问题。在此,她关注的是,在教室中已经被证明的那种被结构化的权力关系的本质,以及在学习环境中为女性提供帮助。我们可以通过以上这些观点的每一种进行质化研究的设计。一项研究可以基于不同的文献(人际心理学的、情境性认知的、女性心理学的)基础获得真相,可以使用哪种学科取向所特有的概念和理论,可以提出反映哪种视角所特有的假设以及这种视角所关心的研究问题和研究目的。

明确你的理论框架的最清晰的途径是,注意你正在阅读的与你关心的主题有关的文献。杂志的题目是什么?你使用的搜索数据库以获取信息的关键词是什么?至少,你应该查阅文献,以便弄清楚你所要进行的研究是否已经被做过。在你搜索的过程中,哪些是反复出现的概念、模型和理论?谁是这个领域主要的作者、理论家和研究者?(下面关于文献综述的部分对于这个问题有更为全面的论述)

你的研究框架要依赖特定文献库和学科取向的概念、术语、定义、模型和理论。反过来,研究框架又要生成研究的问题、具体的研究题目、资料搜集和分析的技术,以及你如何解释你的研究发现。舒尔茨(Schultz,1988)在写作职业教育研究的问题时发现,"任何一个研究问题都可以通过不止一个理论观点而获得……理论模型/概念框架的选择……会通过相关概念/结构的界定、关键变量的定义、研究的具体问题、研究设计的选择、样本的选择和抽样程序、资料分析策略……资料分析技术,以及研究发现的解释等,来引导研究过程。"(p.34)

研究的所有方面都会受到理论框架的影响。与要研究的具体问题有关的理论框架可以被描述成一套连锁的框架。最外面的框架——理论的框架——是文献的整体,是你所赖以定位研究问题的学科取向。这个框架向读者表明了你所感兴趣的问题。它也明确了关于主题的哪些东西是清楚的(引述合适的文献),你要关注的是这个主题的哪个方面,什么是不知道的(也就是知识库中的"断裂"),为什么弄明白它很重要,以及研究的明确目标。所有这些信息来自一个更大的研究框架,以便建构自身的问题描述(具体请见本章的问题描述部分)。因而,问题描述就在被牢牢植根于更大框架的第二层框架中呈现。最后,研究的具体目标在问题的表述中,并且被描述为第三层框架,也就是这个连锁框架最里的一层了。

在一项关于重新入学的黑人女性的研究中,充分说明了理论框架、问题表述和目标(Johnson-Bailey and Cervero,1996)。作者写道:"种族主义和性别歧视作为一种社会力量对于黑人女性的生活发生着负面的影响(Amott and Matthaei,1991;Hacker,1992),这些影响可以通过黑人女性的经济地位、高死亡率、低水平的教育获得等直接看到。"(p.142)她向我们展示了总体的主题以及更具体的学术背景:"因为学术界并不是在真空中存在的,假设在教室曾经存在着同样的力量仅仅是一种逻辑上的推论。因此,在大学黑人女性的生活被研究的时候,特别是在过去的20年,美国大学经历了非传统的黑人女性大量涌入的时候,对这些问题的表述就势在必行了。"(p.143)接下来,在这个研究框架中的研究问题被厘清,明确的研究目标也同样如此。"下面的问题是,黑人女性群体没有被注意,没有被研究,以及她们的具体和个人需求没有被学术界言说。这项研究设计的目的是,通过对重新入学的黑人女性教育叙述的考察,以力图确定在高等教育之外,社会动态系统对她们的生活发生更大的消极作用的方式。"(p.144)这个问题和目标清晰地植根于这一"理论框架"中,即,"黑人女性主义思想及其所导致的认识论,这些理论和文献将为这项研究提供重要的参数"。

除了确定如何型塑研究问题和目标之外,"我们作为研究者的观察也不同于一般的观察,其感觉背后隐藏着理论。理论能使我们'看到'一些没有理论我们就看不到的东西,它能帮助我们预见和理解事实。"(Thornton,1993,p.8)也就是说,我们在田野中所看到的东西,我们向参与者提出的问题,以及我们所注意到的文献都

是由研究的理论框架所左右的。当然,它也决定了,什么是我们不去看,不去听,不去注意的。“总是必然存在着选择的标准,这些标准至少部分地来源于理论假设,来源于什么产生什么的理念中。”(Hammersley,Scarth,and Webb,1985,p.54)我们对于我们所收集资料的意义的理解同样要受到理论框架的影响。也就是说,我们的分析和解释,即研究发现,会反映在研究之初就将我们的研究结构化的那些结构、概念、模型、语言和理论。例如,在重新入学黑人女性的研究中,研究发现是根据来自黑人女性主义思想的种族、性别、阶级、肤色的概念来呈现的。

正如舒万特(Schwandt,1993,p.7)所表达的那样,“去理论化的研究是不可能的”。理论框架支撑着所有的研究。因为没有任何一项研究可以不提出问题(无论是含蓄的还是直白的),所以在任何的质化研究中都有理论的呈现。问题如何表述及其如何进入问题表述反映了理论的取向。

在这个方面仍旧有一些混乱,因为质化研究是归纳性的,它会推导出诠释性的或分析性的结构,甚至“理论”。可是,这些争论可以被总结成为一点,即,大多数的质化研究具有与生俱来的塑造和改变现存理论的能力,因为:①资料是根据特定的理论取向的概念加以分析和诠释的。②一项研究发现几乎总是在相关的现有知识(其中一些是理论)的基础上进行探讨的,与此同时,研究者总是在不断地思考和说明当前的研究对于扩展现有知识基础究竟有什么贡献。即使是那些着手进行扎根理论研究的人(见第1章),在进入研究时也并非在意识上是一片空白的,对于要思考和寻找的东西他们也带着一定的概念。“事实上,扎根理论是一种包含了演绎和归纳的复杂过程,它被先前的理论承诺和概念图式所引导。在分析的途径中,以及在任何其他的从田野笔记到概念和诠释的努力中,其工作远远不是纯粹的演绎和推理。”(Schwandt,1993,p.9)而且,形成扎根理论基础的见解既能来自于已有的理论,也可以来自于个人和他人的经历。在将现有理论作为一种资源寻找新理论时,其策略是,“将那些你认为可能是理论的东西与那些你在田野中发现的东西整合起来”格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss,1967)、施特劳斯和考宾(Strauss and Corbin,1994)在这个问题上甚至走得更远,他们承认在很大程度上扎根理论“已经被当代的知识取向和运动,包括民族方法学、女性主义、政治经济学,以及各种各样的后现代主义所影响”,而且“被当代社会和知识运动所产生的其他观念和概念也被解析后作为**条件**,进入到扎根理论研究者的视野”(p.276,强调部分是原著所加)。

本部分提供了一个理论渗透入整个质化研究过程的个案。你所提出的问题恰恰来源于你对世界的看法。在研究中,这个观点被嵌入一个学科基础,并且能够通过你在研究准备阶段对文献的阅读和综述而得以明确。下面我们将讨论为什么以及如何进行文献综述。

文献综述

很明显,明确和建立质化研究理论框架的一条途径就是对相关的文献进行综述。我这里使用的“文献”指的是,在某一个领域的理论或概念著作(“思维”的片段),以及基于资料的研究,这些研究有人已经做过,并且对资料已经做出了搜集和分析。在实际操作中,一项研究设计并不是一个从阅读文献,到明确理论框架,再到写作问题表述的线性过程。这些过程是高度互动的。问题把你带到一些文献跟前,反过来,文献又使你回过头来重新审视自己感兴趣的现象。在努力形成问题的过程中,你又会回到文献,如此反复。事实上,你是在与以前这个领域的研究和工作者进行着对话。

在这场对话中,你首先所要提出的最典型的问题是:是否有关于这个研究的文献。如果有,这些文献能使你确信你所要进行的研究是有必要的吗?或者你的想法是否已经被研究进入到了一个死胡同?在一篇被巧妙地题为“为文献所恐怖(Terrorized by the Literature)”的论文中,贝克尔(Becker,1986b)说出了每一个人的担心,也就是担心一个“自己精心思考出来的观念在思考出来之前(或者就在它即将诞生之前),已经被发表出来了,或者存在于某个本来应该被看到的地方(p. 136)。”在某一项主题上没有文献可能仅仅意味着没有人认为这个问题是值得研究的,或者没有办法研究,更可能的是,你的文献搜索范围太窄了。根据我的经验,总是会有一些相关文献的。忽视前面的研究和理论的研究者将可能冒一些风险,比如追求一些微不足道的问题的解决、重复他人已经做的研究,或者重复别人曾经犯过的错误。那么,研究工作的目的——促进这个领域知识的增长——将永远也无法达到。库珀(Cooper,1984,p. 9)指出,“任何一项独立研究,其与先前研究的契合和对于先前知识拓展的价值,与该项研究自身固有的价值是一样重要的。”如果说一些研究较另一些研究重要,那是因为“这些研究所解决的困惑片段(或他们所提出的困惑)特别重要”。

为什么进行文献综述

那些没有花时间弄清楚什么已经被思考或研究的研究者可能会错失对于这个领域作出重要贡献的机会。事实上,文献综述的功能之一是为促进该领域知识库的积累提供一个基础。在教育领域,没有问题是完全脱离了人类行为的其他领域而孤立存在的。因此,总能找到一些研究、一些理论、一些思考是与所要研究的问题相关的,并能为你所要研究的问题提供一些帮助。

除了为要研究的问题提供一个基础——理论框架——之外,文献综述还能够

说明当前的研究对于我们已经知道的东西可以如何加以推进、精细化和修订。对于研究者来说，知道其研究在多大程度上超越了已有的研究成果是非常重要的。而且，文献综述不仅仅能够为研究设置研究过程，这个过程也可以促成清楚地表述问题，以及回答研究设计中的具体问题。知道什么样的假设已经被前人提出并且检验，知道术语被怎么样界定，以及知道什么设想已经被前面的研究者解决，这些都将使研究者的工作更简洁清晰；知道什么样的研究设计已经被前人所使用，以及其成功的程度，这将极大地节省研究的时间和金钱。对于质化研究者而言，知道某种资料搜集和分析的技术在以前某项研究中的使用，在多大程度上产生了有意义的资料，是非常有益的。

我们常常引证以前的研究以支持研究框架的形成、概念如何界定等。事实上，以前的文献也可以被用来论证当前这项研究的必要性、急迫性和重要性。

最后，先前关于这个主题的研究和著作所产生的权威性的知识，为讨论当前的研究对于这个领域知识的积累所做出的贡献，提供了一个可资参考的观点。研究者在已有的研究成果中找到自己研究发现应有的位置，并且指出自己确实做出了哪些贡献。

在一个典型的研究报告中，对于先前文献（有时候甚至是同一文献）的引用可能出现在三个地方。首先，引用可能出现在导言中，甚至可能是很明智的直接摘抄，这样来构建当前研究所面临的事实。引用知名权威对于这个问题的重要性以及研究必要性的论述，将支持研究者的立场。通过引用对于这个问题极其少量的现存研究，来强调对这个问题研究的匮乏，也是有说服力的。

文献引用的第二个地方是在一个被称为“文献综述”或“先前的研究”的章节或部分中。在这里，对文献进行综合或批判，论述关于这个主题已经做了哪些工作，以及充分讨论它们的长处和不足。在一篇以论文的长度呈现的研究报告中，早期的文献常常被整合到对于这个问题研究的历史的介绍中。

第三，研究报告的最后部分，在对研究发现进行讨论时，往往包含着参考文献。在讨论中，研究者会通过展示研究发现是如何拓展、改变，甚至与先前的研究文献发生冲突，从而指出来研究工作对于这个领域知识库增长的贡献。

尽管研究者们都相信文献综述对于研究有着重要的意义，但是在确定做文献工作的最佳时间方面却仍然存在着争论。大多数的研究者相信，熟悉该项研究主题背景资料的工作应该在研究过程的早期就完成。文献综述对于问题形成的影响是一个互动的过程。在这个连续过程的一端是研究者通过文献综述以发现问题，另一端是研究者通过文献综述以弄清楚其所发现的问题是否已经被研究过了。在研究过程的中间阶段，有时研究者已经对他所要研究的问题有一定的了解，但是需要求助于已有文献以对问题进行聚焦。尽管无论是什么类型的研究设计，文献综述总是对于研究问题的形成有所帮助，但是，究竟什么时间应该向文献寻求帮助，

仍然存在一些不同的观点,特别是在扎根理论的研究中更是如此。格拉泽(Glaser,1978)认为最佳时机应该是在资料搜集完成之后。

> 在演绎研究中,分析者首先要尽可能全面地阅读这个领域的文献,从这些文献中,他可以推演或者总结出一个框架——这个框架通常是理论性的,以进行研究和验证。接下来,他就要根据这个框架的概念进行资料收集……因为他先前的学术性工作,自然他的推论性发现就被编织进了这个领域的文献库中了……
>
> 按照我们的方式,我们将首先收集这个领域的资料。然后分析资料,并且生成理论。当理论已经充分生根和发展的时候,我们才会去对这个领域的文献进行综述,并且将通过理念的整合将我们的理论与文献联系起来……对同一个领域的学问的探讨往往是在浮现出来的理论被充分发展后才开始的,所以,理论将不会为一些先入为主的概念所提前感知。(p. 31)

格拉泽非常清楚,即使是在归纳性的和扎根理论的研究中,广泛的阅读也是必不可少的。他认为,在开始的时候要在与自己所研究的领域不同的实质性领域进行阅读,在项目开始以后,再在自己所研究的领域内进行阅读。这些活动与研究是高度相关的,研究者可以"选择性的和粗略的阅读,因此可能覆盖的范围更广,因为现在他有一个可以指导其阅读领域的清晰的目标,这个目标将他生成的理论与该领域的其他文献整合起来"(Glaser,1978,p. 32)。可是,为了在被先前的工作过度影响和使早期的文献对于研究(甚至是扎根理论研究)起积极作用之间寻求平衡,大多数的质化研究者都愿意在研究的早期向文献寻求帮助,而不是在研究的后期。

文献综述的步骤

那么,怎么进行文献综述呢?这个话题在许多其他文献中有更为深入的讨论(Cooper,1984;McMillan and Schumacher,1984;Merriam and Simpson,1995)。尽管如此,在这里对于文献综述的过程做一个总结仍然是有好处的。首先,搜索的范围取决于研究者如何界定研究问题,及其先前对研究主题的熟悉程度。对于一个满怀期望但对所研究的问题只有一个模模糊糊认识的研究者来说,最好的办法是你先要在总体上对这个主题有一个认识。你可以从专题的百科全书、手册、年鉴上获得一些信息。通过这种方式,你基本上可以明确主要的研究、理论和问题等。接下来,就是去检索那些在主题的某些具体方面能够提供参考的术语表、索引、内容摘要,这一步可以通过计算机完成。

一旦收集到了一套参考文献和内容摘要,你就要决定必须找到哪些文献的全文。这个决定要基于以下几个标准:

- 资料的作者是否是研究这个主题的权威人士,他是否在这个方面做了大量

的实证研究,或者他做出的学术理论是否为随后关于这个主题的研究和著作奠定了基础?如果是这样,那么这个作者的作品就会被其他的研究人员引用,并且列在关于这个主题的参考文献中。

- 这篇论文、这本书或这个报告是在什么时间完成的?原则上,该研究主题的最近的文献应该被列入。
- 被写下或检验的确切内容是什么?如果某一篇文献或某一个研究与你当前的研究兴趣高度相关,那么即使它不能满足前面关于“人物”和“时间”的条件也应该被列入。
- 资料的质量怎么样?一个充满思想性的分析,一个良好设计的研究,或者富有创造性的评论主题的方式,都可能使一个文献对你有意义。在历史或文献的分析中,原始文献和二次文献的质量对于要包括进文献库来说是一个主要的标准。

当你确定哪些文献你需要更仔细阅读的时候,你就必须获得这些文献的全文本。如果你们的图书馆没有收藏这么多的杂志,或者你不得不去购买这些专题文献,这将会是一件麻烦事。我建议从手边现有的文献入手开始你的研究,或许慢慢你会发现你已经不需要再去苦苦寻找那些难于得到的资料了。在任何情况下,都要对于记录下所有的参考文献目录保持谨慎的乐观态度。如果你写下一条特别好的引语或观念的时候,一定要记录其出处。许多作者花了大量的时间去寻找文献名称、卷期、页码等信息。在开始的时候就要生成一个带有注释的参考文献。当你为你的研究开始将一些推理串起来的时候,这些东西是可以被添加或抽出的。

知道在什么时间停止文献综述的工作,与知道如何以及在什么地方找到文献同样重要。通过两种办法,你可以知道你的文献综述工作是否已经足够了。其一是知道你已经掌握了该领域所有的相关文献。当你看一篇论文或一个研究报告结尾的参考文献列表,并且发现你对列表中的参考文献都比较熟悉的时候,就可以终止文献综述工作,因为你几乎已经读了所有的相关文献。当这种情况发生了两三次的时候,你就可以感觉到,即使不能对所有的,也能够对绝大多数的相关文献做出解释。这是一个饱和点。第二种办法更主观一点,你要意识到你了解了这些文献,并可以说出关于这些研究的人员、日期、理论、历史趋势,等等。你对文献有了一个基本的评论,这也就到了停下这项工作的时候了。

文献综述的写作

文献综述是一个叙述性的文章,该文章将整合、批判关于某一主题的重要思想和研究。在收集和评论了相关的研究之后,研究者依然要面临一项任务,即把这些评论写成一个连贯的综述性文章。一般情况下,有多少作者,这篇文章就有多少组

织的可能性。大多数文献综述的组织,依据的是在文献综述中所发现的特定主题。比如,一个关于学习风格的文献综述,可能包括以下部分:学习风格的概念、测量学习风格的工具、被用于学习风格研究的人口信息,等等。有时候文献综述是根据文献的时间组织的,而且,"一些文献被用主题线索和时间线索来共同组织"(Merriam and Simpson,1995,p.48)。例如,"你可以按照时间顺序处理那些早期但却重要的文献……然后再转向相关主题最近一些作品的特点。这样,这个文献综述就是在'最近的发展'这样一个标题下面的,关于最近作品的主题综述。"(p.48)无论怎么组织,任何一篇文献综述必不可少的一部分就是对于包含其中的文献的批判性评估。读者想知道,你是怎么思考这些文献的,它们的优势和不足各是什么,它是否在这个主题上形成了重要的思想突破,它对于知识的增长有什么贡献,等等。

总之,对于关于某一主题以前文献和理论的熟悉,对确定你的研究在该主题知识库中的地位是非常重要的。文献综述也能对你的研究设计决策产生帮助。而且,文献综述对于形成整个的理论框架和形成你的研究问题表述都是必不可少的。

研究问题

在一开始就没有明确界定问题的情况下便开始研究之旅,将注定是不会有什么收获的。大多数人都能够理解"有问题"意味着什么,即,在传统的意义上,它是指一个包含着疑虑、不确定和困难的麻烦。拥有问题的人常常会寻求问题的解决,比如进行分类或作出决策。拥有研究问题也同样如此。对于杜威(Dewey,1933,p.13)而言,所谓问题是指那些"搅乱并挑战意识,从而使信念发生动摇的东西"。

在哪里能够找到那些能搅乱或挑战你的意识的东西呢?对于大多数在实践领域中(比如,教育)的人来说,最合逻辑的地点应该是在每日的实践之中。环顾四周,什么是你感兴趣却又不十分明白的东西?什么使你感到疑惑?什么使你感到好奇?例如,你可能注意到,所有你想引导某个孩子参与课堂讨论的努力都归于失败。你可能想知道与这个情况有关的所有因素:是否有一些孩子自身的原因使他们不愿意参与课堂讨论?抑或是,你的引导方式有问题?又或者是课堂氛围?你的人格?除了个人兴趣,"通过对某种没有令人满意的解释的关系的观察,通过对于基于权威和缺少传统研究证据的日常行为方式的观察,或者通过对需要时间适应的革新或技术变革的观察"等,这样的实践经验也可以帮人提出研究的问题(McMilan and Schumacher,1984,p.49)。

研究问题也可以来自于文献,特别是某一领域的早期研究或理论。几乎每一项研究都会有一部分内容是对未来的研究提出建议的,其中的大多数是可以通过质化的方式达到的。有时候,你在为完成课堂作业而读的专业杂志,甚至是在做一

些闲暇阅读的时候,都能发现一些问题,并可以将它们整合到你的研究问题中。例如,大量关于成人教育的文献都认为,成人是可以自我导向的,因此,他们更倾向于参与计划、实施和评估自己的学习行为。可是,对于成人学习者基于资料的研究则发现,一些成人并不知道如何控制,或者根本不想控制他们的学习行为。因此,这两种观念是不一致的,于是,问题出现了。自我导向是成人学习的前提条件呢,还是是成人学习活动的目标之一?将具有自我导向性的成人与其余的人区分开来的东西是什么?关于学习背景的东西能否激发自我导向?是否如假设的那样,自我导向就是合作的、我们所期望的学习?

尽管在质化研究中不是很普遍,但是我们依然可以通过提问"是否特定的理论能在实践中具有普遍性",从而从理论中提出研究问题。甚至扎根理论的大师们(参见第9章)都承认,通过严格的"理论与资料的匹配",质化研究能够被用来详细地阐述或者修正已有的理论(Strauss and Corbin,1994,p. 273)。例如,在研究男性心理发展中,勒温森及其同事(Levinson and colleagues,1978)发现,拥有一个导师对于男性在年轻时形成他们的成人梦想,并在中年时取得成功是非常重要的。这个导师应该较其大8到15岁,并且维持这种关系大约两到三年,并且,这些年轻人最终需要终止这种关系,以便成为一个自主的男人。这样,我们就可以选择一个成功中年男子做质化个案研究来检验勒温森及其同事关于导师的理论了。

问题也可以来源于当前的社会和政治问题。例如,在过去,"妇女运动提出了性别平等的问题,以及在教育材料和实践中所出现的性别刻板印象问题;民权运动导致了对于少数民族儿童教育问题,以及在种族态度、种族关系、自我概念、成就等方面的去种族化的影响的研究"(McMilan and Schumacher,1984,p. 49)。最近,美国社会人口统计结构的变化已经引起了一些教育学家对于多元文化主义和差异性的关注。博谢尔(Boshier,1992)关于形成艾滋病课程方式的研究以及其对于教育学家的某种暗示,从某种意义上讲也是一个如何将社会和政治问题塑造成一个研究问题的例子。

因此,在一项质化研究中的首要任务便是要提出问题,这些问题能搅乱或者对人的意识提出挑战。人们常常说,在一项研究中艺术的成分往往多于规则的成分。在将质化研究比作舞蹈艺术的事情上,简西克(Janesick,1994)第一个说出了它的重要性。"所有的舞蹈都在做陈述,并且都开始于一个问题,即在这个舞蹈中我想表达什么意思?同样,质化研究者也开始于一个同样的问题,即在这项研究中我究竟想知道什么?这是非常关键的起始观点。无论观点怎么样,总是因为我们的观点,我们建构和形成研究的问题。"(p. 210)

接下来,你所好奇的事情会形成研究问题的核心或者问题陈述。它反映了你具体的理论框架,更准确地说,它表征了知识库中间的断裂。通过对文献的综述以及对于问题的研究来弥补在知识中间存在断裂,你便从一个对于某一情景一般的

兴趣、好奇、疑惑走向了一个具体研究问题的陈述。相应的,你也必须把你的一般的好奇心转变为一个能够通过研究得到明确表述的问题。

问题表述的结构本质上是展示了研究的逻辑,它可以被比作是一个漏斗,顶部广阔,底部窄小。在顶部你可以界定总体的研究兴趣领域。是学习障碍的学生吗?公立学校的改革?学习阅读?教学?数学焦虑?高等教育中的成人?还是支配权的共享?你要使读者熟悉这个主题是什么,你要介绍基本的概念,关于这个主题哪些东西已经被研究过了,以及这个主题为什么是重要的,也就是,为什么大家应该关心这个主题。

继续往前走,你渐渐地收缩这个主题,引导读者走向你所拥有的具体的问题。这时,你要指出关于这个主题的具体方面在信息上的不足,也就是知识的断裂。可能在已经存在的文献中没有人表述过这个问题,或者有一些研究,但根据你清楚的一些原因,这些研究是不够的或有缺陷的。你引导读者沿着漏斗往下走到你的观点,在那里研究的需要就明朗了。需要做什么就成为了你具体研究的精确目标。问题表述通常以这样的方式表达:"本研究的目的是……"下面所列举的是一个对研究生班级中权力关系研究的问题表述。请注意,作者在开始先宽泛地将读者引导到一个兴趣领域,这反映了研究的理论框架,具体到本研究就是女性主义的教育学。她接着指出了与她所感兴趣的这个主题有关的文献中存在的断裂,并作出了问题的陈述:

> 社会处处都存在权力关系。在其他种族和白人之间、穷人和富人之间、未受教育者和受到良好教育的人之间、女人和男人之间,都存在着权力的不平等。权力关系在一定程度上是通过教育过程得以复制和维系的。……复制或者维系现行权力关系的显性或隐性课程在教育的各个层次都存在,从幼儿园到研究生教育,甚至在批判思维技巧被广泛传播和高度评价、解放教育理论被充分发展和讨论的高等教育中也不例外。
>
> 尽管有一些文献讨论了在成人教育中的权力关系的本质(Collard and Law,1989;Cunningham,1988,1992;Hart,1985,1990),但仍然缺少那些基于数据的研究文献,即对那些在学习环境中对基于性别或种族权力关系或者特权和压迫的连锁系统,如性别和种族、性别和阶级,缺乏具体的考察。本研究的目的是确定基于性别的主流的权力关系是如何在由成人组成的课堂中得到显现的,但是其中也包括了特权和压迫的连锁系统,如种族或民族、阶级、年龄等。(Tisdell,1993,pp. 203-204)

梯斯戴尔探索了成人课堂中权力关系是如何显现的,此研究是说明在质化研究中此类问题该如何表述的一个很好的例子。她的兴趣并不在于实验或者测量某些流行的权力关系,而是想知道在研究生的课堂上这些现象是一个什么样子。为

了回答这个问题,她实施了一个比较个案研究,其间她观察了两门课程的研究生课程的各个阶段,其中一门课程是一个男教师,另一门则是女教师。她对于教师以及每个班选出的学生进行了访谈。

与对问题的理解一样(发生了什么、对于那些参与者这意味着什么),关于过程的问题(事情为什么以及是怎么样发生的)也指导着质化研究。例如,在另一项研究中,研究者感兴趣的是高层的女性执行官,以及她们是如何学会在通常是并不友好的企业环境中操作和得到提升的(Bierema,1996)。她本可以通过文献和她的个人经验明确研究的障碍和策略,也可以调查世界500强的女性执行官。但事实上,她感兴趣的是这些女执行官自己是如何理解她们的经历的,因此,她设计了一个质化研究来揭示其中的意义。

目的陈述之后常常跟着一系列的研究问题,这些问题反映了研究者对于最有意义的因素的思考。它们引导研究,并且确定如何来收集资料。在质化研究中,它们常常会通过在实地观察中观察什么或者在访谈中问什么问题而明确研究领域。质化研究的研究问题类似于量化研究中的假设,只是假设要精确很多,并且假设要揭示参与的测量和分析的实质。研究问题不能与在开始引起研究的难题、好奇、困惑(这反映在问题陈述和研究目的中)混淆起来。例如,在比尔莱麻(Bierema,1996)对女执行官的研究中,她总体的问题或目的是,理解这些女执行官是如何熟识文化以至于能够冲破传统囚笼的;引导研究的问题是,"她们经历的什么正式和非正式的学习发展了她们对组织文化的理解?在谋求职位晋升的时候她们遇到了什么样的障碍?在公司环境中女性执行官处事和达致卓越的策略是什么?"(p.149)

抽 样

一旦总的问题被界定清楚了,接下来的任务就是寻找一个分析的单元,即样本。在每一个研究中都可能存在着许多等待考察的地点,等待观察的时间或活动,可以访谈的人,以及可以阅读的文献。因此,研究者需要"考虑在哪里观察,观察什么,观察谁。简而言之,在实地研究中的抽样包括了研究地点、时间、人物以及事件的选择"(Burgess,1982,p.76)。

概率抽样和非概率抽样是抽样的两种基本类型。概率抽样(简单随机抽样是其最为熟悉的形式)允许研究者把他们从样本中概括出的研究结果推广到样本所来自的总体。因为统计意义上的概括并非是质化研究的目标,因此,概率抽样在质化研究中并非是必需的,甚至不是很正当的途径(关于"概括性"本书第9章有更为详尽的论述)。而非概率抽样则是大多数质化研究者所选择的方法。例如,人类学家长期以来一直坚持非概率抽样"是合逻辑的,只要实地研究者用他的数据主要

不是去回答诸如'多少'、'多久一次'这样的问题,而是去解决一些质化的问题,如,揭示发生了什么,所发生事件的寓意,或者所发生事件之间的关系等"(Honigmann,1982,p.84)。最合适的抽样策略是非概率抽样,而其最常用见的形式是目标性(purposive)抽样(Chein,1981)或目的(purposeful)抽样(Patton,1990)。目的抽样是基于这样一个假设,即,研究者想发现、理解,以及获得洞见,就必须去获得一个能够获得大多数信息的样本。启恩(Chein,1981)解释道,"这个情况类似于一些专家顾问被召集来对付一个疑难病症。这些顾问们,也包括目的样本本身,被召集来并不是因为他们能对整体的医疗事业发表一些一般的看法,而是因为他们特殊的经历和能力"(p.440)。

巴顿(Patton,1990)主张,"目的抽样的逻辑和力量在于选择了一个能够进行深度研究的、意义丰富的个案。通过那些意义丰富的个案,研究者可以获得对于研究的目的来说处于核心重要性的议题,因此他才用'目的抽样'这个术语"(p.169)。

在开始目标性抽样的时候,你必须首先确定选择研究的人和地点时的标准是什么。相对于目标性抽样或目的抽样,利科姆特和普莱斯勒(LeCompte and Preissle,1993,p.69)更喜欢基于标准的选择(criterion-based selection)这个术语。在基于标准的选择中,你为你的研究"创建一个必需的特质清单",接下来"就去发现并且定位一个与这个清单相匹配的单元"(p.70)。你为目的抽样所创建的标准将直接反映研究的目的,并且指导你对于意义丰富的个案的鉴别。你不仅要弄清楚这些标准,而且要说它们为什么是重要的。例如,在前面提到的比尔莱麻(Bierema,1996)对于女性高级执行官的研究中,她为了确保这些女性是高级执行官,她们必须来自世界500强企业(标准一)。她们必须是已经获得了执行官的职位,也就是她们可以通过监督、政策制订、组织策略责任等而对于企业负责(标准二)。第三,她推断,她们每一个人都必须在同一个企业服务至少5年,以"保证每一位参与者都已经理解了组织的文化"(p.50)。

目的抽样的类型

有不少学者已经对目的抽样做了一些区分(Goetz and Lecompte,1984;Miles and Huberman,1994;Patton,1990)。一些更为普通的类型如:典型性(typical)抽样、独特性(unique)抽样、差异最大化(maximum varation)抽样、方便(convenience)抽样、滚雪球(snowball)抽样、连锁(chain)抽样,以及网络(network)抽样。下面以高中毕业生的例子来讨论上述每一种抽样方式。

典型性样本是能够反映研究者所感兴趣的现象的最一般的人、情形或事例。正如巴顿(Patton,1990,p.173)所说,"当我们使用典型性地点抽样时,就意味着这个地点是特意选择的,因为它不是非典型的、极端的、离奇的或者高度反常的"

(p.173)。构建一个普通的或典型的高中毕业生的轮廓,符合这个轮廓的任何一个高中毕业生都可以成为目的性样本。

独特性抽样是基于所感兴趣现象的独特性、非常态性,甚至可能是独一无二的特质上。你之所以对它们感兴趣,很大程度上是因为它们的独特或非常态性。以高中毕业生为例,你可能会选择一个成为职业运动员的人作为目的性样本。

差异最大化样本最初是被格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss,1967)在他们一本关于扎根理论的书里所界定的。他们是这么推理的,如果在一个现象更为多变的例子中"扎根",那么扎根理论在概念上更密集,潜在地也将更有用。即使从"一个少量的有着极大多样性的样本中"的发现,也可以产生"多个个案所共有的重要模式,并且浮现出具有共生性的重要意义"(Patton,1990,p.172)。有时候这种策略会涉及"对负面因素的故意追求"或者否弃一些现象的"例子或变异"(Miles and Huberman,1994,p.29)。高中毕业生的差异最大化抽样将涉及确定或找出那些能代表符合本研究最感兴趣的特点的群体的那些人。

所谓方便抽样,正如这个术语所暗示的那样,你将基于时间、资金、地点,以及被试和设备的可获得性来进行抽样。尽管方便的某些因素总是被考虑进了样本的选择中,但是仅仅基于方便所做的选择却并不十分令人信服,并且可能更多地产生"信息贫乏"而不是"信息丰富"的个案(Patton,1990,p.183)。在对高中毕业生群体进行方便抽样时,你可能选择自己十几岁的孩子或者他们的朋友。

滚雪球、连锁或者网络抽样可能是目的抽样中最普遍的方式。这种策略的运用要求参与者或者参与群体不断地将你介绍给其他的参与者。正如巴顿(Patton,1990)所言,这些方法就是要"通过那些知道什么个案是信息丰富的个案,来确定研究参与者或者个案,也就是说,确定好的研究案例、好的访谈对象等"。比如,一个高中生可以指出另外一个在学习中具有你所要研究的学习特征的中学毕业生。

最后,一些质化研究设计整合了逐步进行的样本选择过程,通常称之为理论抽样(theoretical sampling)。这种抽样方式的开始与目的抽样的方式是一样的,只是总体样本并非是提前就被选好的。格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss,1967)给出了一个比较流行的概念:"理论抽样是一个为了产生理论而进行资料收集的过程,在这个过程中,分析者收集、编码以及分析他们收集的资料并且决定下一步收集什么资料,以及在什么地方收集这些资料,以便发展他们的理论。"(p.45)。研究者从一个明显与研究问题相关的样本选择入手开始研究工作。这个资料引导研究者进行下一步的阅读、访问,等等。这是一个不断被新出现的理论引导的过程,因此,叫做"理论抽样"。资料分析几乎与样本的鉴别以及资料收集是同时进行的。"运用理论抽样的分析专家事前不会知道什么将被抽样,以及这些样本将把研究者带往哪里……永远都不清楚抽样是为了什么,以及在什么地方将会有新的发现。研究总是在继续。"(Glaser,1978,p.37)在收集资料的过程中并开始进行理论

建构时,研究者就又根据新出现的情况开始寻找新的例外(负向个案的选择)或变异(变异个案的选择)。

样本量

访谈多少人、访问多少地方,以及阅读多少资料的问题总是像幽灵一样困扰着质化研究的新手。对于那些对不确定性缺少耐性的研究者而言,很不幸,这个问题没有答案。这个问题常常取决于提出的问题、收集的资料、分析的过程,以及你所拥有的能支持研究的资源。我们所需要的东西是,能够回答我们在研究之初(以目的陈述的形式)提出的问题的足够数量的人、地点,以及活动。林肯和古巴(Lincoln and Guba,1985)建议抽样的数量应该达到一个饱和点或者冗余点。"在目的抽样中,样本的规模是由信息需求(information consideration)决定的。如果目的是为了最大化的获得信息,那么就应该直到预测新的样本已经不可能再产生新的信息时才停止抽样,这样,冗余就是一个基本的标准。"(p. 202)

如果只是提交一份计划书给一个基金会或者是学位委员会等,以寻求资助或支持,你就可以提交一个暂时的、大约的被包括进来的样本的数量(包括人、地点、个案,以及活动),而在调查的过程中这些是可以被不断调整的。巴顿(Patton,1990)建议,"基于研究目的的现象的合理的覆盖范围",列出一个最小的样本清单。

个案研究中的抽样

与我们在第1章介绍的其他质化研究方法(基础的或一般的质化研究、民族志、现象学、扎根理论)不同,在质化个案研究中,一般都需要进行两个层次的抽样。首先,你必须选择一个待研究的样本;其次,如果你不打算访谈所有的人,观察所有的活动,或者分析所有的资料的话,你就必须在个案中间进行抽样。

正如我们在第2章讨论过的那样,一个个案是一个独立的单元,是有界限的。斯塔克(Stake,1995)曾指出,有时候选择个案是由于"别无选择……在一位老师决定研究一个学习困难的学生时,在我们对于某一机构感到好奇时,或者,当我们试图对某个项目做出评估时,这种情况就发生了"(p. 3)。而另一些时候,我们会对一般的疑问、议题或者要研究的问题感兴趣,并且意识到一个深度的特例或个案研究将对我们的这些兴趣做出解释。

为了发现最好的研究个案,首先要建立一套指导你去选择个案的标准,接下来,便是要选择一个能满足这个标准的个案。例如,你的兴趣在于那些在推动学习障碍消除方面取得成功的项目,那么,你就要建立一套标准,说明什么是一个成功的项目;接下来,你就要选择一个满足这些标准的项目。这个项目就是一个个案。对于多个案或比较性个案研究,你则要基于相关的标准选择多个个案。标准之一

可能是，你应该使个案具有尽可能多的覆盖面。因此，在选择个案的过程中，应该使用变异最大化的抽样策略。以成功的学习障碍扫除项目为例，你应该在一个社会经济条件多样化的社区范围内，或者，在一个学习障碍的方式多样、各个年级水平上寻找个案。

接下来，研究者首先要界定调查的个案——有限的系统以及分析的单元。个案可以是非常多样的，比如，可以是一个二年级的课堂，也可以是一个系统多样的现代科学项目，还可能是一家医院的临床病患教育。在每一项个案内部都有很多地方需要去访问（比如在现代科学项目中），有很多事件或者活动需要去观察，有很多人需要去访谈，有许多文献需要去阅读。或者在资料收集开始之前，或者在资料收集的过程中（理论抽样），我们需要从个案中选出样本。我们可以在个案中使用随机抽样，而事实上，这也是一种有效的策略（参见第10章）。可是，更为常见的是，与我们将目的抽样用于选择个案一样，我们也将目的抽样用于在个案中抽取样本。可是我们还需要建立第二套标准，以确定访谈谁，观察什么，以及分析什么文献。

在确定事例、人、地点，以及时间的样本方面，质化研究的疑问、关注和目的导致了非概率抽样的形式。目的抽样往往发生在资料收集之前，而理论抽样则一般是与资料收集同时进行。在个案内的抽样规模在很大程度上是由与研究目的相关的一系列因素所决定的。在个案研究中，样本选择首先发生在个案的层次，接下来在个案中进行样本选择。在两个样本选择的层次上，都需要建立一套指导选择样本的标准。以成功的学习障碍扫除为例，选择项目（个案）的标准如下：该项目存在至少应有5年的时间；一年后，其80%的学生能够参与到正常班级的学习中；该项目仅仅解决数学和阅读方面的学习障碍问题。一旦选定了一个项目，你还必须作出决定，哪些人将被访问（除非你打算访谈每一个人），以及需要观察些什么。选择访谈样本的标准可能包括所有的管理者、参与该项目至少5年的教师，以及代表不同年龄阶段、参与项目的时间、具有特定学习障碍的学生。

小 结

在本章的开始,我解释了研究的理论框架是支撑研究的所有其他部分的基本结构。先前的文献在一项研究的理论框架和问题表述中起着重要的作用。接下来,我们讨论了文献综述的作用、步骤,以及文献综述在整个研究中的位置。在本章中我先后讨论的两个问题,建立理论框架和进行文献综述事实上是交织在一起的。从研究的文献综述中,研究者发现了在该主题上已经有了哪些研究,以及理论和先前的研究将如何帮助形成手头研究的框架。同样地,临时发现的问题、在资料收集和分析的过程中出现的问题,以及根据先前的研究解释研究发现的需要,都可以引导研究者去了解具体的文献。

在任何研究中,界定研究问题都是非常关键的步骤。你可以检查你的研究实践,做文献综述,或者注意当前的社会问题,这些都能被融入到一个研究问题中。问题的表述代表了研究的逻辑,包括了一个非常具体的目标陈述。样本的选择取决于研究的问题。在质化研究中,最适宜的抽样策略是非概率抽样。目的抽样和理论抽样是质化研究中被广泛使用的非概率抽样策略。本章的结尾讨论了在个案研究中的样本选择。

收集质化数据

第二部分

数据是在研究场景中发现的普通信息片断。他们可能是具体和可测量的,如教室里的出勤情况,也可能是不可见和难以测量的,如人的感觉。一些信息是否可以作为研究数据仅仅取决于研究者的兴趣和观念。例如,雨水如何从地上排出对于土壤科学家来说就是有用的数据,但是对于一个家庭主妇来讲可能不值得关注。同样,对于学校餐厅的活动方式,学生、职员和教师毫不关心,而研究学生课堂外行为的研究者可能对之大感兴趣。

通过言语传递的信息通常被认为是质化的,而用数字表征的数据则被认为是量化的。质化数据包括"直接引用人们(在访谈中谈到的)经验、观点、感觉和知识",包括通过观察所记录的"对人们行为活动的直接描述"以及从各类文件中抽取出来的"片断、引语或者整个文章"(Patton, 1990, p. 10)。

第二部分主要讲如何通过访谈、观察和文件来收集信息,或者用沃尔考特(Wolcott, 1992)的"日常普通言语"(p. 19)来说,数据收集就是问、看和综述的过程。但我们必须记住的是,"我们去'收集'数据的想法对我们有一些误导,数据从来就不是像人行道旁边的垃圾袋一样'呆在那里'等我们去收集。从一开始,它就必须为研究者注意到,并把它作为自己研究的数据来为自己的研究目的服务。'收集'信息总是包括选择信息以及收集信息的技术……它们会影响服务于研究目的的'数据'的最终构成"(Dey, 1993, p. 15)。一个研究所运用的数据收集技术以及被视为"数据"的特定信息,是由研究者的理论取向、研究所提出的问题和所要达到的目的以及研究所选择的样本所决定的(请参照第一部分对这些因素进行讨论的章节)。

在教育质化研究中,访谈也许是最常见的数据收集方式,在相当多的研究中它甚至是唯一的数据来源。第4章聚焦于访谈,访谈不同的类型、好的访谈问题、如何记录和评价访谈数据、访谈者和访谈对象之间的互动等问题都得到了讨论。

如何进行观察是第5章的主题。观察者所应该承担的不同角色、在现场

要观察什么、如何对观察进行记录、如何做现场笔记等主题是本章所要讨论的内容。

第二部分涵括的第三种技术是从文件中挖掘数据。在本书中,“文件”是一个运用得比较宽松的术语,是指与研究相关的印刷品和其他材料,包括公开发现的记录、个人文件、物质性的人造物等。当然,在研究现场原本存在的文件资料与研究者生成的文件是有所区别的。

第二部分的最后一章探讨了在个案研究中运用三种数据收集方法的策略。从三个个案研究中抽取出例子来,其中的每个研究都代表了教育实践的一个层面。

第4章 展开有效的访谈

在进行质化研究的过程中,研究者要不断地做出决定,在不同的研究途径中进行选择以及做出判断。一旦研究问题确定,研究者必须决定需要收集什么信息来表述这样的问题,以及怎样可以更好地收集到这些数据。访谈是一种普遍使用的收集数据的方法。在本章中我会讨论访谈的类型,其他的主题包括如何提出问题、如何开始访谈、如何记录和评价访谈数据以及访谈者和访谈对象之间互动的特性。

访谈所获得的数据

在所有类型的质化研究中,一些数据,甚至在有些情况下所有数据,都是通过访谈所收集的。最常见的访谈方式是两个人面对面谈话,在此过程中,一个人从另外一个人那里诱发出所需的信息。团体访谈形式也可以用来收集数据,但是团体访谈需要一个团体进程,这并不是这里讨论的主题(Fontana and Frey, 1994)。然而,不管是个人间的访谈还是团体访谈,都可以称之为对话——而且是"有目的的对话"(Dester, 1970, p. 136)。访谈的主要目的是获得某种特定的信息,(在此过程中)研究者试图发现"存在于另外一个人头脑里的东西"(Patton, 1990, p. 278)。巴顿解释说:

> 我们对人们进行访谈,是为了从他们那里获得一些我们无法直接观察到的东西……我们无法观察感觉、思想和意向,我们也无法观察出现在过去的行为,有一些情境禁止研究者到场,我们同样无法观察。人们如何组织这个世界,以及如何为这个世界的运行赋予意义,也是我们无法观察到的。我们必须向人们提出有关这些事情的问题。因此访谈可以帮助我们进入他人的观点。(p. 196)

对于那些我们难以观察到的行为、感觉以及人们如何解读其周围的世界,访谈

是必需的。此外,对于那些我们感兴趣然而又无法复制的发生在过去的事项,访谈也是必需的研究方法,比如,学校心理学家可能对学生在目击教师受到攻击时的心理反应感兴趣,同样,大的灾难,比如核事故或自然灾害难以重演,但它们对社会的影响可能成为质化研究的对象。在对若干个被选个体展开个案研究的时候,访谈也是最好的技术手段。贝特森(Betason, 1990)对5个妇女的访谈就构成了她的著作《调适生活》(*Composing a Life*)。不过,访谈也可以用于向大量的人收集数据,他们各有各的见解。如卢宾(Rubin, 1985)在其对友谊的研究中,访谈了300个不同背景的男人和女人。一句话,是否以访谈作为最主要的收集数据的方法,依赖于所需信息的类型,以及访谈是否是收集这些信息的最佳手段。戴克斯特(Dexter, 1970)概括了运用访谈的时机:"当访谈可以得到更好的或更多的数据,或与其他手段相比花费最少的时候,它就是一个首选的数据收集策略!"(p. 11)我认为还应该加上:有些时候访谈可能是唯一的获得数据的手段。

访谈的类型

最常见的选择何种访谈进行研究的依据是访谈结构化程度。图4.1是根据访谈的结构化程度所构成的一个连续体。在这个连续体的一端,是高度结构化的、问卷式的访谈,在另一端,则是非结构化的、开放的、谈话式的访谈。在高度结构化的访谈中,要问的问题及其顺序,都是事先确定好的。

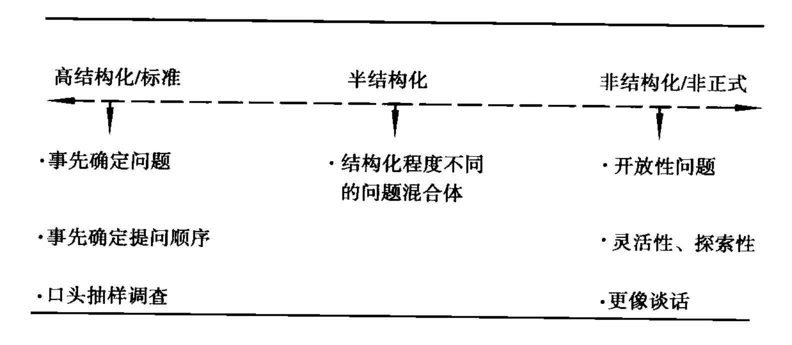


图4.1 访谈结构连续体

最结构化的访谈实际上是抽样调查的口头形式,美国人口普查和市场调查可能是这一口头调查最好的范例。在质化研究中使用的事先严格确定的高度结构化问题,可能难以让你获得研究对象的观念和对世界的理解,相反,你获得的是对研究者世界观的回应。这样的访谈也建立在一个不太稳定的假设之上:受访人拥有相同的词汇体系,问题"对所有的受访人而言的意义都是相同的"(Denzin, 1970,

p. 123)。在质化研究中高度结构化访谈最主要的功能是从受访者那里获取普遍的社会人口统计学数据。也就是说,你可以期望知道每个人的年龄、收入、工作经历、婚姻状况、正规教育程度,等等,你也可以期望每个人对特定的陈述做出回应或者对特定的概念进行界定。

在大多数情况下,质化研究中的访谈是更开放的或低结构化的。低结构化的方式意味着个体受访者用独特的方式来界定世界,因此你的问题需要更加开放。一个结构化程度较低的方法是半结构访谈。如图 4.1 所显示的,半结构化访谈位于连续体两端的中间位置。在这类访谈中,要么问题的语言具有更高的灵活性,要么访谈是一个结构化程度不一的问题的混合体。在通常情况下,有一些特定的信息最好来自所有的受访者,这样在访谈中就存在一个高度结构化的部分。但更多的情况是,虽然访谈为要探索的问题或事项列表所指导,但不管是问题的话语还是顺序都难以事先确定。这种形式的访谈可以让研究者更加灵活地应对当前的情境,应对浮现出来的受访者的世界观,应对有关这一主题的新观点。

在图 4.1 所示的连续体的另一端,是非结构化、非正式的访谈。这类访谈在研究者对研究现象并不熟悉,不知道问哪些相关问题的情况下最为有用。因此,并没有事先确定的问题,访谈基本上是探索性的。实际上,非结构化访谈的目的之一就是从场景中得到足够的信息,以发现下一次要访谈的问题。因此,在个案研究的最初阶段,非结构化访谈经常和参与性观察联合使用。要把握一个灵活性很大的非结构性访谈,需要研究者有熟练的技能,因为在这种情况下,研究者容易得到洞见和理解,但是同时容易迷失于乱七八糟的观点的汪洋大海之中,也容易被看上去毫无联系的信息碎片所迷惑。完全意义上的非结构化访谈很少单独作为收集数据的手段,在大多数研究中,研究者会综合运用三种类型的访谈,这样可以获得一些标准化的信息,可以向所有的受访者问一些稍具开放性的问题,还可以在有些时候把时间花费在非结构性问题上,以便新鲜的洞见和新信息可以浮现出来。

为更好地阐明在每类访谈中——高度结构化、半结构化或非结构化——你可以问的问题,让我们假设你正在研究首席教师生涯发展中师徒结对的作用。在一个高度结构化的访谈中,你会首先告诉每一个受访者师徒结对的概念,然后来让她/他确定谁充当了师傅的角色。在半结构化访谈中,你更可能让每个教师描述自己对师徒结对的理解,或者询问教师在其心目中谁是师傅。在非结构化访谈中,你可能让受访者与你分享成为首席教师的经历。更直接一点的非结构化的访谈是问,什么影响因素有助于形成受访者的现有生涯状况。

问好的问题

在访谈中得到有用信息的关键是问好的问题,如何提出好的问题是非常实用的。前导性访谈对于试验你的问题十分有用,你不仅可以从访谈中得到一些联系,也可以很快地知道什么问题有点模糊和需要修正,哪些问题会产生无用的数据,哪些问题根据受访者的反应可以考虑增加进来。

不同类型的问题会带来不同的信息,问什么问题取决于你研究的焦点。以前述的教师生涯发展中的师徒结对研究为例,如果你想知道生涯发展中师徒结对的作用,你可以询问教师个人对师徒结对的体验,也可能得到一个描述性的历史,随后提出关于他们对特定的师徒结对经验有何体会的问题,可以引出更多有效的信息。你也可以问教师师徒结对对他们的职业生涯具有什么样的影响。

问题的话语方式对于取得何种信息是十分关键的。一个明显的起始方法是确定要问的问题对受访者来说是否是清楚明白的。问题需要使用受访者熟悉的语言,"使用对受访者而言有意义的语言,或者在话语中反映受访者的观点等都可以提升访谈所获得的数据的质量。如果对影响受访者的特定言语缺乏足够的敏感性,所得到的答案可能根本没有意义,或者根本就得不到回答"(Patton, 1990, p. 312)。在开始的时候,最好尽量避开来自你自己特定学科取向的技术性行话、术语和概念。例如,在对年轻的艾滋病毒感染患者进行研究的时候,要问他们如何认识自己的诊断或者如何说明自己的诊断情况,而不是问他们在观念转换的过程中如何构建意义(这是研究理论框架中的语言)(Courtenay, Merricam, and Reeves, forthcoming)。

好问题和要避免的问题

一个访谈者可以问多种类型的问题以激发信息提供者的回应。施特劳斯、斯凯兹曼、布希尔和萨布施因(Strauss, Schatzman, Bucher, and Sabshin, 1981)曾经提出了四类主要的问题类型:假设性的(hypothetical)、树立靶子的(devil's advocate)、理想状况的(ideal position)和解释性的(interpretive)问题。每一类都在表4.1中得到了界定,并且用对被顶替工人的个案研究中的例子进行阐明,这些工人参与了一个工作训练和伙伴关系(JTPA)的项目。

表 4.1　四类问题以及来自 JTPA 项目的例子

问题类型	例　子
· 假设性问题：询问受访者在特定的情境下会做什么或是一个怎样的情形，通常用“如果”、“假如”等话语开始	假如这是我参加训练项目的第一天，情况会是怎样的呢？
· 树立靶子的问题：挑起受访者思考相反的观点	有一些人说失去工作的雇员要做一些事情把工作拿回来，你会怎么对他们说呢？
· 理想状况的问题：请受访者描述一个理想的情境	你认为理想的训练项目是什么样的呢？
· 解释性问题：对受访者说过的话提出一个试探性的解释并要求其回应	你的意思是说作为一个成人重新回到学校感受到的和自己期望的不同，是吗？

假设性问题是让受访者说明情况是怎样的以及某些人在特定的情境下会怎么做，通常以“如果”、“假如”等开头。对此的反应通常是对个人的实际经验进行描述。如在 JTPA 项目研究中，假设性的问题是：假如这是我参见训练项目的第一天，情况会是怎样的呢？通过这个问题引发出那些受访者对自己真实体验的描述。

树立靶子的问题特别适合于要研究的主题有争议而你又想知道受访者的想法和感觉这样一种情况。如果恰好碰到受访者敏感的问题，这类问题也可以避免让受访者尴尬或者触怒他们。这类问题的开头通常是“有些人说”，这样的说法实际上降低了问题个人化的程度，然而回应大多数是受访者个人关于事件的观点或感觉。在 JTPA 的例子中，问题“一些人说失去工作的雇员要做一些事情把工作拿回来，你会怎么对他们说呢？”通常会使一些因失去工作而来参加培训项目的受访者暴露他们的真实内心。

理想状况的问题通常会同时引来信息和观点，可以用于要研究的任何现象。他们也可以很好地用于评价研究中，因为他们可以同时发现一个项目积极、消极或有缺陷的方面。在 JTPA 的例子中，问题“你认为理想的训练项目是什么样的呢？”可以发现参与者喜欢什么、不愿改变的东西，以及使项目进展良好的因素。

解释性问题提供了一个检查自己理解的机会，但同样也会发现更多的信息、观点和感受。在 JTPA 案例中，解释性问题“你的意思是说作为一个成人重新回到学校感受到的和自己期望的不同，是吧？”，让研究者检验自己对受访者在访谈中话语的试探性解读是否正确。

表 4.2　需要避免问的问题

问题类型	例　子
·多元问题	你对教员和课堂有何感受?
·引导性问题	你失去工作后有什么情绪问题呢?
·"是""否"问题	你喜欢这个项目吗? 重返学校困难吗?

一些类型的问题在访谈中应该避免,表 4.2 就勾画了三类需要避免的问题,同样用 JTPA 中的例子予以说明。首先,要避免多元问题——或者每个问题中实际上包括两个问题,或者一系列不让受访者一个一个回答的多个单一问题。在 JTPA 研究中,包含双重问题的例子是"您对 JTPA 项目中的教员和课堂有何感受?"。系列问题可能是:"作为一个成人重返校园有什么感受呢? 教师对你如何? 你要做什么作业呢?"在上述两种情况下,受访者可能会请你重复问题、澄清问题或只对问题的一个部分进行回应,而且这种回应可能是难以解释的。例如一个受访者对问题:"你对 JTPA 项目中的教员和课堂有何感受?"的回答可能是:"他们都可以——一些是我喜欢的,一些我不喜欢",这样你根本不知道在回答中所指的究竟是教员还是课堂。

引导性问题也应该避免。引导性问题暴露了研究者已经形成的偏见或者假设,但这种假设却不为参与者所持有。这样的问题会使受访者受制于研究者的观念。问题"你失去工作后有什么情绪问题呢?"就内含了这样一个假设:任何失去工作的人都会有情绪问题。

最后,所有的研究者都反对问"是""否"问题。一个可以用简单的"是"或"否"都可以回答的问题的确可能会得到这样的回答,但"是""否"回答几乎给不了你任何信息。因为不愿意、害羞或者言语表达不好等因素,受访者会以简单的方式进行回答,他们也会缄默或延缓自我的信息流动。在 JTPA 例子中,一些问题目的在于寻找丰富的信息,但是却以"是""否"问题的方式说出,就难以产生任何信息。因此问:"你喜欢这个项目吗?",得到的只是"是"和"否"的答案。重新改变这个问题:"你喜欢这个项目的什么地方?"这就需要受访者回答更多的东西。同样的道理适合于下列问题:可以把"重返学校困难吗?"这个问题改为"重返校园你有什么感受呢?"这样就需要受访者有一个完整的回答。

这里强烈推荐你在进行一个访谈之前对所有的问题冷静地审视一遍,以剔除一些不好的问题。问你自己一些问题,并且尽量用最短的话语回答,同时也要关注自己在回答任何问题时所感受到的不舒服的地方。这样审视以后,最好进行一个前导性访谈,通过一段时间来确保自己问的是好问题。

回 应

回应是在受访者回答某些东西之后访谈者的再提问或者评论。从本质意义上来说，这些回应是难以事先确定的，因为它们取决于参与者如何回答问题。正是在这里体现出研究者作为主要研究工具的意义，尤其当你是一个高度敏感的研究者的时候更是如此。在访谈进行中你可以进行一些修正，你会感觉到受访者正在说着什么深有意义的东西或者有些更深刻的东西需要你去发现。回应的方式包括询问更多的细节，要求澄清或者举出例子。格莱森和佩什金（Glesne and Peshkin, 1992）指出："回应可以采用多种方式，它们可以是静默、声音、单个单词或者完整句子"（p. 85）。静默，"通常被明智地运用，非常有用而且容易做到，如被大量用于各种场合的话语'哦，嗯'，有些时候还伴随着点头。'对，对'是另外一个良好的表达方式，在不同场合下同样是有效的"（p. 86）。不仅仅是回应，包括所有的问题，访谈者都应该避免表达得太生硬和太快。毕竟参与者是接受访谈，而不是接受审讯。

下面是对一个语法学校留级的中年人进行访谈的一个简短选段。研究者感兴趣的是留级对他个人生活产生了什么影响。请注意这里追问和回应的使用，尤其是它们如何促进对受访者自己对留级事件最初反应的理解的。

访谈者：第二次在同一个年级您有什么感受呢？

受访者：我的确难以记清楚了，但我觉得我不会喜欢的。它可能使我难堪，我觉得我们可能曾经有一段艰难时光，因为我要向我的朋友们解释这个事情，我也可能会被嘲笑，而我们会很介意，我甚至以幼稚的方式做出一些背叛举动。我知道在生活中我变得更加好斗，但不知道留级和这一点有什么关系。

访谈者：您觉得新的教师如何？

受访者：她很好。开始一段时间我很沉默，直到我慢慢了解她了。

访谈者：您觉得自己在第二学期是怎样的呢？

受访者：作为对我前面学习失败的补救，我必须再来一次。严格来说，在第一次学习的时候我的确是不成功的。

访谈者：在您说话的某些时候，声音发生了一些变化。

受访者：哦，我猜可能是我仍旧有点生气。

访谈者：您觉得留级是公正的吗？

受访者：（长时间停顿）我不知道如何回答这个问题。

访谈者：您想对此思考一段时间吗？

受访者：嗯，我在第一次上这个年级课的时候的确没有学到什么东西，但是那个女老师很好。她是我妈妈最好的朋友，因此她并没有教我任何东西，她只是让我重复。他们说我必须留级因为我没有学那些材料，但（摇动手指），我原本可以学

会的。我原本可以学好的,毕竟我是聪明的……

提升回应技巧的最好方法是练习。你所做的访谈越多,尤其是在同一主题上所做的访谈越多,你就会变得越放松,从而越能够抓住话语中潜在的丰富蕴涵。另外一个好的策略是仔细审视一次访谈的语言听写,寻找那些你本来应该跟进但却没有跟进的地方,并把它们与那些获得大量数据的地方进行对比,其中的不同极可能就是你可以通过简单回应获得更多信息的地方。

访谈向导

访谈向导,有时也称进度表,只不过是你想在访谈中询问的问题列表而已。根据访谈结构化程度的不同,向导可能包括数十个按照特定顺序排列的固定问题(高度结构化),或者几个没有一定顺序的简略的主题领域(非结构化),或者处于某种中间状态。如我早些时候所提到的,质化研究中的访谈多数是半结构化的,因此访谈向导可能要包括一些你想问所有人的特定问题,一些用来追问的更加开放的问题,也许还要列举出你自己想知道更多但是在开始时并没有足够信息的领域、主题或事项,以逐步形成具体的问题。

一个刚刚用访谈收集数据的研究者如果采用结构化方式,并用访谈向导把大部分或者全部问题事先写下来,会觉得更有信心。先根据一个访谈进度表可以让研究者获得经验和信心开展更加开放的访谈,大多数研究者会发现在最初的几次访谈中他们会高度依赖访谈向导,但不久他们就会从不断参照访谈向导中解脱出来,跟上访谈的自然流动。在这种情况下,研究者只需偶尔检查一下看是否所有的领域或者主题都被包括进来。

研究新手通常会关心访谈中问题的顺序。并没有规则来确定先问什么,后问什么,这在很大程度上依赖于研究的目标、研究的时间分配、访谈对象以及一些问题的敏感程度。在实际操作过程中,社会人口统计学的问题可以首先提问,但如果其中有大量或者一些敏感的问题(如收入、年龄、性取向等),则最好放在访谈的末尾进行。在那个时候,受访者已经在访谈中投入了很多精力,更愿意回答这些问题以结束访谈。

通常在访谈刚开始的时候问一些相对中性的、描述性的信息,如果研究对象是一个项目、活动或经验的话,可以让研究者提供一些有关现象的基本的描述性信息,或者叙述他们和研究对象在一起的历史。这些信息就垒实了可以从受访者那里获取感知、观点、价值、情绪等信息的问题的基础。当然,通常情况下难以把实际的情形同那些主观的、带有价值判断的反应区分开来。此外,我要再次说明,要证明你研究问题的顺序是否适合,还是需要在先导访谈中检验。

因此,总地来说,问题是访谈的核心,要收集有意义的信息,访谈者必须问好问

题。访谈者可以很好地使用假设性的、树立靶子的、理想状况的和解释性的问题。多元问题、引导性问题以及可以用“是”与“否”回答的问题要尽量避免。对回应的技术性运用可以带来有关主题的更多信息。

开始访谈

要通过访谈收集数据首先要确定访谈谁,这取决于研究者想知道什么以及从什么人的角度而言所获得的信息是最理想的。根据研究对象对研究者理解研究现象的贡献程度来选择访谈对象,是在进行目的或者理论抽样(在第3章讨论过)。例如,在对一个社区学校项目的质化个案研究中,要对项目获得整体的理解需要获取与这个项目有各种关系的人员,如行政人员、教师、学生、社区居民等的经验和感知。在克莱恩(Kline, 1981)对二次就业职员“回到企业”项目所进行的个案研究中,对二次就业职员和工厂管理者进行访谈是必要的。和抽样调查不同,样本的数量和代表性在质化研究中并不是需要考虑的主要因素,其关键因素在于每个人在发展对研究对象的洞见和理解方面的潜在作用。

但这样的人是如何确定的呢?途径之一是通过对要研究的项目、活动或现象的现场观察。现场观察通常会和参与者进行非正式讨论以发现那些可以进行深度访谈的人。第二种锁定访谈对象的方法是以大家都认为对研究对象具有丰富知识的关键人物开始,让他/她推荐访谈对象。最初的信息提供者可以从研究者自己的个人接触、社区或私人组织、报纸或者公共区域的广告以及随机性的挨门或逐人接触得到。戴克斯特(Dexter, 1970)提出要警惕那些为渴望所误导,但是实际上并没有什么帮助的信息提供者。他建议研究者要传达这样的思想:早期的访谈主要是探索性的,可以帮助确定信息提供者。研究者可以通过对十分熟悉场景的人进行访谈,或者相反通过对这个场景的新来者进行访谈,确认这个场景和其他场景对比有什么不同,这样就可以加速确认信息提供者的过程(Denzin, 1970)。

泰勒和伯格丹(Talor and Bogdan, 1984)列举了在访谈开始时需要注意的五个事项:

1. 研究者的动机和意向以及研究的目的。
2. 通过使用假名来保护受访者。
3. 决定谁具有有关研究内容的最后决定权。
4. 付酬(如果有的话)。
5. 确定合理的时间、地点、访谈人员的数量等。(pp. 87-88)

除了要很好地使用语言问题以使受访者清楚理解,访谈者必须注意他/她对受

访者的立场。既然受访者是研究者有目的地挑选出来的,可以假定这些人都有一些有用的信息,或者有值得一谈的经验,有研究者感兴趣的观点。这种立场要让受访者感到舒服并使她/他说出最终需要的东西可能要经历很长一个过程。

一个访谈者也可以对受访者的知识持一种中立态度,也就是说,不管受访者的立场和研究者的信念或价值之间有多么对立,一个访谈成功的关键在于避免争吵、辩论或者其他泄漏自己个人观点的行为。巴顿(Patton, 1990)区分了中立和友善:“对于我所听到的内容我持一个中立的态度,与此同时,我非常小心,以保持受访者和我分享谈话的意愿。**亲善是面对访谈者时的一个立场,中立则是面对受访者所说内容时的立场**”(p.317,强调是原文就有的)。

泰勒和伯格丹也提出了几条延长信息提供者分享信息时间的建议。例如,一个缓慢开始的访谈可以通过让受访者对他们自己、要研究的事件或者现象进行基本描述来推动访谈发展。在构建生命史的个案研究中,可以通过受访者事先递交书面的叙事、个人文件以及日常活动日志对访谈进行拓展。当然,一个访谈的价值要依赖于研究者对研究对象有着足够的知识,能够用受访者容易理解的语言问出有意义的问题。

访谈者和受访者的互动

访谈者和受访者之间的互动,可以从上述任何一方或互动本身的角度来进行审视。熟练的访谈者会采取很多方法来影响积极的互动,充满尊敬、不加判断、不对受访者心理造成威胁等是访谈者所需要的良好开端。很明显,(对这些技巧)要达致熟练需要加强练习,练习加上对自己表现的反馈,是发展所需要的技巧的最好方法。角色扮演、同伴批评、观看录像带以及观察有经验的访谈者如何工作等都是研究新手提升自己能力的途径。

什么构成了一个“好的受访者”? 人类学家和社会学家把好的受访者称为“信息提供者”,就是那些能够理解自己所处环境文化的同时,能够对其展开反思,并很好地向研究者表达发生了什么的人。关键信息提供者在一定程度上可以修正研究者的立场,因而成为研究者在一个不熟悉领域的富有价值的向导。但并非所有好的受访者都是人类学家所指的关键信息提供者,好的受访者是那些能够表达思想、感觉和观点的人,也就是那些能够对要研究的主题提供“视角”的人。参与者通常喜欢和一个感兴趣和富有同理心的倾听者分享自己的专业,何况对一些人来说,这也是一个澄清自己思想和经验的机会。

戴克斯特(Dexter, 1970)提出在访谈中有三个变量决定着互动的性质:“①访谈者的人格和技巧;②受访者的态度和取向;③对上述两种情势的界定(通常由一

个重要的他人来做)”(p. 24)。这些因素同样决定着从研究中所获信息的类型。例如,让我们假定两个研究者正在对一个大学一年级学生的革新课程进行研究。一个研究者总地来说倾向于革新的实践,而另一个研究者喜欢传统的教育实践。一个学生信息提供者已经参加了这个项目,而另外一个学生则要对这个课程进行咨询,渴望被访谈。访谈者和学生这一特定组合就在一定程度上决定了可能获得的信息的类型。

在最近的一些文献中,人们对访谈内在的主观性和复杂性给予了广泛的关注。方塔纳和弗雷(Fontana and Frey, 1994)写道,学者们已经关注到“访谈中出现的假设和伦理问题以及访谈者在此过程中的控制角色”(p. 363)。他们注意到除了种族和性别之外,人们越来越关注“受访者的声音和感受”,以及访谈者与受访者之间的关系。其他一些作者则对相互关系中的伦理问题提出质疑(请参照第 10 章对伦理的探讨),有的关注语言的复杂性,有的探索在建立综合的研究关系方面所遇到的挑战(Munro, 1993)。

对此的一些讨论会以局内人—局外人的身份作为框架,尤其会考虑到可见的社会身份,如大家都会注意到的性别、种族、年龄和社会经济阶层(Cotterill and Letherby, 1994; Stanfield Ⅱ ,1994; Olesen, 1994; Stacey, 1994; Munro, 1993)。西德曼(Seidman, 1991, p. 76)讨论了“我们对有关阶级、种族、性别等事项的经验如何与我们生活中的权力感交互作用”,而且,“访谈关系中充满着权力事项:谁控制访谈的方向,谁控制结果以及谁从其中获利”。例如,弗斯特(Foster, 1994)在对两代人对法律和秩序的不同态度所展开的研究中,探索了访谈者和受访者之间关系的模糊性和复杂性。她分析了自己在面对男人和女人、年轻人和老年人、中产阶级和工人阶级时的立场。而理查曼(Richaman, 1994)在研究产房监护的时候只检验了自己男性社会工作者身份所带来的关系状况。

要做一个令人相信的研究的研究者需要成为被研究群体的一员吗?妇女访谈妇女、西班牙人访谈西班牙人会达到更好的效果吗?种族、性别和阶级之间的交叉作用是什么?人们更可能与局内人还是局外人分享信息?对于这些问题,当然没有唯一正确的答案,我们只知道任何一个访谈者和受访者的组合会带来正面或者负面效应。西德曼(Seidman, 1991)建议要对这些事项高度敏感,并在研究过程中时刻谨记:“访谈要求访谈者保持足够的距离,以便于他们能够问出真实问题,并探索而不是分享假设。”(p. 77)

因此,访谈者和受访者之间的互动是一个非常复杂的现象,每一方都把偏见、立场、态度以及物理上的特征带入访谈现场,让彼此之间的互动乃至由此所得到的资料染上独特的“颜色”。一个有经验的访谈者会根据这些因素来评估自己可以得到什么资料,采取一个无偏见的、敏感的和对受访者尊重的态度,应是这个过程的起点。

记录和评价访谈数据

在三种基本的访谈数据记录方法中,其中最常用的要数录音了。这种方法可以保证所说的一切都被保存下来以备分析,同时访谈者也可以通过听访谈录音来提高自己的提问技巧。设备的功能可能会出错以及受访者对录音的不安,是这种方法的缺陷。不过,大多数研究者发现,在最初的担忧之后,受访者一般会忘记他们正在被录音。个别时候研究者也使用摄像机,这种方法可以对非言语行为进行记录,但是和录音相比,它用起来更为麻烦,而且对人的侵扰更深。

第二种记录数据的方法是在访谈过程中记笔记。因为这样并不是所说的一切都可以记录下来,而且刚学研究的访谈者也对什么值得记录下来没有什么经验,这种方法最好只在机械化记录无法实行的时候使用。一些研究者喜欢除了录音之外再写下笔记,这样他们可以记录自己对信息提供者所说的一些东西的反应,标记出信息提供者所说的十分重要的部分,还可以帮助自己跟上访谈的节奏。

第三种,也是最不理想的一种记录访谈数据的方法是在访谈之后尽可能早地写下自己记忆中的东西。虽然这种方法的问题是明显的,但是在有些时候,在访谈中录音或者笔记都会对受访者造成侵扰(比如访谈临终的病人)。

在上述任何一种情况下,研究者都必须立即写下他们对访谈的反思。这些反思包括访谈中浮现出来的洞见,对信息提供者的言语和非言语行为的描写以及研究者附加的想法,等等。访谈后所写的笔记可以让研究者在对数据收集过程进行掌控的同时,也开始对信息本身进行分析。

从理想状态来说,对录音的访谈进行书面记录提供了一个最好的分析数据库。但我们必须非常清楚,即使拥有最好的键盘输入能力,对访谈进行输入登录都是一个单调和耗费时间的工程。你当然可以雇佣什么人来帮你把录音带听写下来,但是这可能比较昂贵,你需要对此进行很好的权衡。此外,你也会失去亲自登录所带来的对数据的熟悉程度。而且,雇佣的登录者通常对各种术语并不熟悉,也没有做过访谈,因此在磁带录音效果不好的时候难以完成登录。如果你真的雇佣了什么人来帮你登录,你最好在通读登录文字的时候同时听着录音,以纠正错误、补充空白。尽管有此种种不便,雇人登录还是让你从登录中解放出来,有更多的时间来分析数据。我建议不管是新手还是熟练的研究者在可能的情况下至少登录最初的几份访谈。资料 4.1 就是一个访谈记录片断,它是一个对失败的高等教育协会研究的一部分。

对访谈完全登录的替代方法是"访谈摘录",这个方法是我指导那些没有时间和金钱来对自己的访谈录音带进行完全登录的研究生时所发展的一种策略。对这

种方法要谨慎使用，而且最好只在研究的后半部分使用。

研究者首先在记录纸的前缘写下姓名、日期以及其他访谈所必需的细节，然后研究者打开录音机并记下信息提供者所表达的重要论述和思想，一些单词、短语或者句子要准确地写下来。这些笔记要用录音计时进行编码，以便在以后可以很快找到这些话语的准确位置。磁带的时间位置要记录在研究者认为重要的单词和短语的左边。在记录的右边稍微远一些的地方，是研究者对所听到的东西添加评论的空间。在访谈日志中的数据，在研究的数据分析阶段可以根据出现的主题或者类别进行编码（分析质化数据的策略在第7章、第8章有详细说明）。

资料4.1 访谈样例：摘自一个对失败的高等教育协会的个案研究

访谈者(I)：我的第一个问题是××协会的使命。我了解到它的使命有三个主要的领域：①构建利于远程学习的课程和材料，②外部的学历提升，③开展对成人学习者及其远程学习的研究。您的感知是否与此一致？

受访者(R)：我认为这是它努力要做的东西。至于他们对此使命达成的程度，则是另外一回事了，不过我还是认为他们正在对此付出努力。在现状上应该把它看作是处于试验之中，但是从总体上来说，我还是同意他们正在为此付出努力。

I：从您的角度来看，您觉得××协会所做的突出的工作是什么？

R：我想他们的确发展了一批很好的课程。虽然很少，但是他们发展的的确是高质量的，而且他们正在努力帮助几个州的合作大学建立课程。例如，我们有一个在其他××机构工作的州协调者，她就代表了她所在的机构和我们在那个州建立学习中心。我们在最初的时候如果没有××协会的资助，可能永远不会做这些事情。

I：您所说的学习中心是什么呢？

R：是学生可以来参加考试，以及在他们错过电视课程之后可以补看的地方。这主要是利用了另外××机构的外围设备，但是运作这些设备花费很贵，××协会为此支付资金。我们是拥有这些设备，但如果没有××协会的话，这些设备可能难以启动，这真是一个叠加效应。

I：那么，如果我没有听错的话，换句话来说，××协会对一些行为的持续起到了促进作用。

R：是的。

I：××协会的缺陷是什么呢？

R：我觉得它的想法太过宏伟了。它并没有获得基金支持，但却希望发展出好的课程，而且一些课程的确非常好……他们花了太多的钱！现在我们可以假定他们如果不花光那些钱就难以开发出好的课程，但我想太多的钱花在了课程上，这些钱本来可以用来做其他的一些事情，但是这些事情现在却不能做了。

I：也就是说太投入于……

R：产品，对……

I：为什么您认为××协会最终会中止呢？

R：哦，首先是其领导，也包括资金的原因。我认为当××想……当他想把协会转为一个竞争性机构的时候，是在抓最后一根稻草。

I:也就是转为××大学?

R:但人们把此视为潜在威胁。

I:协会是如何转型为××大学的?

R:我不知道,但我想最初是因为××。现在我还没有看完你所得到的资料,我想在那里面可能有一些答案。我想在××接掌……哦,在接掌之前,人们对××协会已经不那么热情了,但是他们没有怎么反对它。但是他开始改变了它,在我们大多数人看来,他正在试图把它变为我们不感兴趣的东西。

I:您能否告诉我领导中的哪些特别因素对协会的中止发挥了作用呢?

R:我想的话,如果一个机构的领导人没有认识到,尤其是一个由众多其他机构作为成员的组织,如果他没有认识到每个机构应该有平等的发言权……如果他认为:"我要做什么事情,我不需要考虑其他成员机构想要的是什么",它就会失败,因为领导者最终难以做好任何事情,除非他能够让成员机构满意。在这个过程中,也许没有明显的冲突,但是会有拉后腿的。有多种方法可以表达你的不满,因为有些时候……但是××是一个很有意思的人,他在机构里的时候,总是要做一些很有意思和具有革新意义的事情,但不管如何总是难以奏效。他是光彩夺目,但是并非这样就可以了。你必须知道如何和人们一起工作。如果你要达成好的主意,最好在说出或者宣布之前就透露给人们。

来源:Offerman (1985)。此处的使用获得许可。

资料4.2是用资料4.1中同样的数据所做的访谈摘录。但是,访谈摘录并不把所有的录音转化为文字,只是抓住要点。在此过程中,记下磁带的位置以便于研究者可以迅速找到原始数据。对这种改变需要注意的是,一般只在研究的最后阶段使用,这个时候你已经有了基本确定的发现。如果用得太早,一些重要的洞见可能被忽略。如果在后来研究中才发现这些有用的数据形态,可能也没有时间把所有的访谈再听一遍。

除了对访谈进行记录方便分析之外,尽可能地对所获数据的质量进行评估也是非常重要的。一些因素可能影响信息提供者的反应,这些影响可能是研究者难以辨明的。信息提供者的健康状况、访谈时的情绪状态,以及信息提供者对参与访谈的隐蔽性动机等,都会影响所获数据的质量(Whyt, 1982)。此外,从信息提供者那里所获得的所有信息,都是从他/她所知晓的信息中有意或者无意选择出来的,你从一个访谈中所得到的不过是信息提供者个人的感知而已。

当然,这些个人见解正是质化研究所要寻求的,不过有些信息提供者可能会扭曲或者放大一些真实情况。这些扭曲可以通过对有关陈述合理性以及信息提供者可信性的辨析得以探察(Whyt, 1982)。根据怀特的说法,"探察和纠正扭曲的主要方法是,把**一个信息提供者的陈述与另外一个的进行对比**"(p. 116,强调是原文就有的)。研究者同样可以通过检查文件资料或者在现场直接观察来确认信息提供者的陈述(参见第9章对效度和信度的讨论)。

资料 4.2　访谈摘录样本:运用资料 4.1 中的数据

受访者　#8

协会成员单位名称

男,继续教育系主任

磁带位置	受访者言论	研究者评论
074	同意对使命进行三分的做法	——
093	“很少”,但有一些高质量的课程;学习中心、人、资金	人和经济资助对于课程建立十分重要
109	描述学习中心;“拥有设备”—“真正叠加效应”	一些课程在继续,尽管一些成员单位已经停止
117	——	协会是催化剂
125	想法“太宏伟”、“花费太多的钱”、“没有基金支持”	经费是一个关键问题
134	“产品”中心	——
144	经费和领导是中止的原因;“他试图把它转变为竞争性机构”	领导的重要性——不能成为一个“竞争性机构”
169	中心转移产生了问题	个体行政工作者的重要性
179	领导问题:“你必须知道如何与他人一起工作”,必须考虑成员机构	需要提升协会的领导水平

小　结

在质化研究中,访谈通常是对所研究现象进行理解所需的主要数据来源。访谈结构化程度不同,有些访谈所问问题及其顺序都是事先确定的,而在一些完全非结构化访谈中,没有任何东西是事先确定的。最为普遍的是半结构访谈,它由一系列所要探索的问题和事项所指导,但事先并不能确定所使用的问题话语及其顺序。

问好的问题对于获取富有意义的数据是很关键的。假设性的、树立靶子的、理想状况的以及解释性的问题可以用来诱发好的数据,而多元问题和引导性问题,以及用"是"或"否"就可以回答的问题是需要避免的。追问或者回应是访谈过程的重要部分。一个访谈向导包括了研究者想要问的问题。

对如何开始一个访谈、访谈者和受访者之间互动的复杂性等进行考虑对分析数据有很大的帮助。本章对这些事项进行了讨论,也讨论了如何用一些机器对访谈数据进行记录。

第5章 做一个细心的观察者

和访谈一样，观察也是质化研究的一个重要数据来源。观察在两个方面和访谈有所区别。首先，观察发生在自然的场景中，而不是像访谈那样为了研究目的刻意设计一个场所；第二，观察所获得的数据是研究者对有关现象的第一手信息，而访谈所获得的是对现实的二手转述。当然，在收集数据的真实场景中，非正式的访谈或者谈话往往和观察交织在一起。田野工作或田野研究这样的术语通常包含了（观察和访谈）这两种行为，甚至在一定程度上还包括文件分析。对这些问题的讨论只好到此为止，因为本章的焦点毕竟在于观察，如何使用观察这个研究工具、需要观察什么、观察者和被观察者的关系如何，以及记录观察的方法等是本章所关注的内容。

研究中的观察

作为活的生命，我们是我们自己日常生活中行为的天然观察者，我们从中学到的东西帮助我们获得意义，并指导我们未来的行动。大多数这样的观察是日常性的，通常是下意识的和无系统的。它是我们生活的一部分，是我们和世界互动获得常识的一部分。但正如随意与人交谈和访谈有所不同一样，这种日常观察也和研究性观察有所不同。只有当观察："①服务于明确的研究目的；②是有意规划过的；③要系统地记录；④要对效度和信度进行检验和控制"（Kidder，1981b，p. 264），才可以算得是"研究工具"。

对参与性观察作为一种数据收集技术，人们批评它具有高度的主观性，因而沾染了人类感知的不可信性。此外，人类感知也具有高度的选择性。假设现在一个繁忙的交叉路口发生了一起事故，每个不同的事故目击者对发生了什么都有不同的，甚至是互相冲突的陈述。但是，目击者对事故并未进行有计划的系统观察，他们也没有受过观察技能的培训，正是这些因素使日常观察者和一个研究者有了差

异,正如一个"生手在社区的才艺表演"与一个"专业表演者"之间的差异一样(p.202)。训练有素和有准备的头脑对研究者的作用,就像对艺术家的作用一样重要,可以"使他们的能力充分发挥出来"(p.201)。沃尔考特(Wolcott,1992)也指出"单纯看客"和质化研究者的区别在于,"质化研究者和其他需要选择性注意的人一样——如艺术家和小说家、侦探和间谍、卫兵和小偷,数不胜数——对一些一般人容易忽略的事物给予特别的关注。虽然任何观察者好像并没有多做什么:我们都注意到一定的事物,而且没有人能注意到全部"(pp.22-23)。

正如你可以通过学习成为一个访谈者一样,你也可以学习成为一个细心的、系统的观察者。通过训练成为一个合格的观察者,包括"学习如何进行描述性写作,练习规范的现场记录,知道如何从错综复杂的场景中捕捉细节……以及用严格的方法进行效度检验"(Patton,1990,p.201)。你可以通过若干途径练习观察:可以在公共场所观察,可以在你的工作或生活场景中观察,可以通过观看电影或录像观察。你也可以做一个经验丰富的田野研究者的学徒,仔细比较她(他)的观察和你的情况。当然,你还可以阅读他人对自己经验的陈述。

一个研究者可能因为多种原因而通过观察来收集数据。作为外来人,一个观察者可能会注意那些参与者自己习焉不察的东西,而这些东西可能是我们理解情境的重要因素。观察也可以用于对已经出现的发现进行三角验证,也就是说,它可能和访谈、文件分析交叉使用,以检验研究发现是否准确(参见第9章)。参与式观察者亲自观察事物,并且运用自己的知识和专业对所观察到的进行解读,并不依靠来自于访谈者的已经被做过一次修正的陈述。观察使记录正在发生的行为成为可能。

进行观察的另外一个原因是提供一些有关场景的知识,或者提供一些可以在随后的访谈中用作参照的特定事件、行为等。这对于理解没有得到很好界定的现象,是特别有用的策略。如米修(Mishoe,1995)曾对呼吸病医师的应对危机思维过程进行研究,她首先在诊所现场对医师进行观察,随后对他们进行了访谈。这样她就可以问他们,当他们在做出她在现场所观察到的行为时在想些什么。

最后,并不是所有话题人们在讨论的时候都感觉自在,或对所有的话题都愿意讨论。例如,在研究一个小型教育机构的时候,研究者会观察某些教师中间的争执和冲突,这些事情的真相通过访谈难以理解。当一种行为、一个事件或情境可以被研究者直接观察,当新鲜的感知为研究所需以及参与者不能或不愿讨论要研究的主题时,观察就是最好的选择了。

观察什么

观察什么是由若干因素所决定的,最重要的因素是研究者在现场的目的。换句话说,概念框架、难题以及研究者感兴趣的问题决定着要观察什么。如我在第2章所提到的,研究者的学科取向决定着如何界定问题。一个教育者因为对学生如何学习感兴趣而对学校进行观察,而一个社会学者则可能因为对社会机构感兴趣而参观同一所学校。对实践的考虑在决定观察什么方面也发挥着一定的作用。还有一些行为难以观察,研究者必须有时间、金钱和精力致力于观察,也必须得到有兴趣观察的机构的允许。霍金斯(Hawkins,1982)注意到:"印象也影响到对观察对象的选择。研究者通常以印象深刻的、非正式的观察作为一系列探究的开端。"(p.22)这些早期印象对随后的观察的模式很有帮助。利考姆普特和普莱斯勒(LeCompte and Preissle,1993)写道:观察什么要依据主题,概念框架,"参与式观察者在与事件和行为的日常流程相互作用时开始浮现出来的数据,以及参与式观察者在所有因素联系在一起时所体验到的直观反应和预感"(p.200)。

选择什么进行观察和观察的结构化程度相关,正如访谈有系列结构化程度,观察也有系列结构化程度。研究者可事先决定把观察焦点集中在特定事件、行为或个人,用一个编码单来记录特定的行为案例。结构化程度低的观察就像电视摄像机对某个区域扫描一样,什么时候开始扫描依据研究的问题,什么地方聚焦或停止移动则不可能事先决定,焦点不断出现而且随着研究进程而变化。

然而,没有人能够观察所有的事物,研究者必须从某个地方开始。一些研究者(Goetz and LeCompte,1984; Bory and Gall,1989; Boydan and Biklen,1992; Patton,1990; Taylor and Boydan,1984)列出了一个要观察事物的清单,这至少在观察行动之初是有用的。下面是在任何情境中所可能出现的观察要素的清单:

1. 物质环境:物质环境是什么样子的?什么因素构成了背景?这种情境是为何种行为所设计?空间如何安排?校长办公室、校车、餐厅和教室如何随环境特性以及参与者的行为而发生变化的?

2. 参与者:描述构成场景的有什么人?有多少?分别是什么角色?什么原因使大家聚在一起?谁被允许呆在那儿?谁被期望到来却未来到?参与者的相同特征是什么?

3. 行为与互动:正在发生什么?有没有确定的行为顺序?人们如何彼此互动?人们和行为如何"联系或相关联——这种联系和相关要么是由于参与者的观点,要么是由于研究者的观点而产生的"(Goetz and LeCompte,1984,p.113)?人们的行

为和互动是依照什么标准或规则而结构化的？活动是什么时候开始的？它延续了多长时间？它是一个典型行为还是非普通的行为？

4. 谈话:在这种情境中谈话的内容是什么？谁说给谁？谁在听？对谈话进行直接引用、解读和概括。如果有可能,用录音来支持你的现场笔记,注意沉默和非语言行为对交流的意义。

5. 微妙因素:一些不明显但也许对观察具有重要意义的有:

- 非正式和没有计划的活动;
- 言语的符号性或蕴含的意义;
- 类似身体线索的不明显的表现方式;
- “**没有**发生的”——尤其是那些应该发生的。(Patton,1990,p. 235,强调是原文中就有的)

6. 你自己的行为:你自己也和参与者一样是场景的一部分。你的角色是如何扮演的？你是以一个观察者还是密切相关的参与者身份影响着你所观察的场景？你做了什么,说了什么？此外,你对正在发生的事情有什么想法？这些就是“观察评论”,现场笔记的一个重要部分。

每个参与式观察者都有自己的韵律和流动性。一个单一观察所延续的时间,以及以这种方式收集数据所耗费的所有时间,都和所要探究的问题相关联。对一个观察者来说没有所谓理想的时间长度,也没有所谓最佳方式。在一些情境下,某段时间观察可能是最恰当的,对其他的情境来说,考虑到研究目的和实际限制,短一些的观察更能发挥作用。

通过观察收集数据的过程可以分为三个阶段:进入、收集数据和退出。要进入现场,先要让对此行为抱有赞同的人士具有信心和良好印象。这一步通过一个中间人把研究者介绍给所涉及的“守门人”会更容易一些。即使获得了有利于你自己的赞许,进入一定的场所也可能是困难的。在我的经验中,商业和工业、一些政府机构、一些具有敏感性或因其使命而具有排外性的群体(比如自助群体、种族群体等),外人进入是很困难的。伯格丹和比克伦(Bogdan and Biklen,1992)指出大多群体都会希望观察者回答如下问题:

- 你真正想做的是什么？
- 你会打扰我们吗？
- 你如何处理你的研究结果？
- 为什么选择我们？
- 我们要回避些什么？(pp. 84-85)

准备尽可能坦率的答案,更好地坚持,以及能够很好地对你最初的要求做出修

正等策略可以提升你赢得进入许可的机会。一旦你获得了许可，泰勒和伯格丹(Taylor and Bogdan，1982)则对在现场的最初几天提出如下建议：

- 观察者应该保持相对被动和谦逊的姿态，让他人感到轻松，并学习在这种情境中如何活动和穿着。
- 熟悉情境后，着手收集数据。
- 初次观察不要持续太长时间，以避免为情境中的一些新鲜现象所征服。
- 解释你在做的事情时，要诚实，不要过于讲究技巧，也不要过于详细。

他们也建议研究者要通过适应参与者的日常工作，发现与他们的共同之处，偶尔帮助他们，更加友好以及在行动中展示自己兴趣等策略来建立好名声。

一旦你(研究者)熟悉情境并确定那儿有什么要观察，严肃的数据收集过程就开始了。在这个研究阶段，研究者会有一些迷惑，也会有很艰苦的工作要做。它需要有意地聚焦观察，记住更多的东西，然后对所观察到的进行尽可能详细的记录。进行一次观察，甚至是短暂的观察，也可以使人筋疲力尽，尤其是研究的初始阶段。每个人、每件事都是新的，你不知道什么是重要的，于是你努力观察所有的一切，但在记笔记或做其他事情时却漏掉一些东西。也许首先最好要做一些经常性的、短期的观察。你对每件事越熟悉，在情境中就会越舒坦，你可以观察的时间就越长。

在现场所花费的总体时间，访问的次数以及每次访问所能做的观察次数，都是事先不能决定的。在有些时候，时间和金钱已经耗尽，而新信息还不充分。理想状况下，资源的消耗与信息的成熟是相一致的。离开现场甚至比赢得进入还困难一些，因为它可能意味着“打破联系，甚至触怒那些自己所研究的人，让他们觉得被背叛或者被利用”(Taylor and Bogdan，1984，p. 67)。泰勒和伯格丹建议缓慢退出或渐渐离开——就是说，“慢慢减少观察的频率，并让人们知道研究即将结束”(p. 68)。

观察者和被观察者的关系

在作为一个观察者收集数据之时，研究者可采取多个不同立场，这些立场分布在完全意义的参与者——研究者本人是所观察群体的一员——和冷眼旁观者之间。高尔德(Gold，1958)的经典分类提供了观察可能采取的四种立场：

1. 完全参与者(complete participant)：研究者是其所研究团体的一员，并对团体隐瞒自己观察者的身份以避免扰乱团体活动的自然状态。这种方法的好处在于可以获得内部信息，但也必须认识到其可能的不足，包括对团体观念的忽略，在行动被发现的时候被认为是间谍或叛徒，以及窥探其他参与者所带来的道德问题。

2. 作为观察者的参与者(participant as observer)：团体知道研究者的观察行为，

而且这些行为从属于其参与者的角色。这里实际上存在着一个平衡或者交易,研究者为获取信息必须向团体允诺一定的忠诚,而忠诚的程度则与其获得信息的深度密切相关。阿德勒双氏(Adeler and Adeler,1994,p. 380)称此为"积极的成员角色",即是说研究者"参与情境的核心活动,承担推动团体前进的责任,但并非全身心地投入到一个成员所应有的价值和目的当中"。

3. 作为参与者的观察者(observer as participant):研究者的身份为团体所知晓,但其对团体的参与对于信息收集而言,毫无疑问是第二位的。运用这种方法,研究者可以接近很多人,得到相当范围内的信息,但信息的深度则由所研究的团体成员所掌控。阿德勒双氏(Adeler and Adeler,1994,p. 380)把这种"外围成员身份"与刚才所描述的"积极成员身份"区分开来。这里研究者尽可能近地与团体成员互动并展开观察以获得内部人的身份,但并不能参与那些构成团体成员身份的核心活动"。

4. 完全的观察者(complete observer):研究者或者不让所观察团体发现(如躲在单向透光的玻璃后面),或在类似机场或图书馆这类公共场所进行观察。

最近另外一种可能的立场为人们所确定:研究者和参与者共同进行研究,这是一种"合作伙伴"关系。这个角色和上述连续体中的完全参与者相近,但其研究的身份却为每个参与者清晰知晓。虽然这种身份在教师研究、女性研究、行动研究和参与性研究中得到不同的界定,但其共同特征是在研究中研究者和参与者是平等的合作者,包括在界定研究问题、收集和分析数据、写作和传播研究发现等方面(更多的讨论见:Olesen,1994; Reinharz,1992; Merriam and Simpson,1995;Mctaggart,1991;Munro,1993)。

和上述连续体相一致的是研究公开或隐蔽的程度。不管研究者是一个完全参与者还是一个完全观察者,其真实行动是不为其他参与者所知晓的。这种情况就牵涉到与隐私和保护研究主体等相关的道德问题(这些将在第9章进一步讨论)。

在实际情境中,研究者很少是纯粹的参与者或纯粹的观察者。反之,他们是甘斯(Gans,1982)所谓的"研究性参与者",也就是"一个参与社会情境但只是部分陷入其中的人,这样可以使他发挥研究者的功能"(p. 54)。虽然质化研究的理想在于获得参与者的观点,但完全参与通常是不可能的,比如一个研究者从来就难以分清别人是表达不清还是思想出了问题。这样身份引起的另外一个问题是作为一个局内人究竟有多少优势。作为一个天生的群体成员、"本地人"或只是一个成员,并不一定能够具有有关研究现象所必需的观点。亚维(Jarvie,1982)注意到,"处于游行队伍中的人对游行的观察并无任何特别的优势可言,而冷眼旁观者则会占据更好的位置,电视台摄像者的优势就更为明显了"(p. 68)。但是,斯韦舍尔(Swisher,1986)能够在一个保守社区内,从家长和教师那里获取有关多元文化教育的信

息,原因正在于她是社区的一员。巴顿(Patton,1990)强调在质化研究中需要保持局内人和局外人之间的平衡:"要像局内人一样体验一个项目,观察者必须成为参与式观察对象的一部分。然而同时,也必须成为观察者矗立在进程之外。其挑战在于要把参与和观察合并起来,从而能够做到像一个局内人那样去理解观念,而像一个局外人那样去描写现象。"(p.207)

当研究者对所研究的现象熟悉起来之后,观察者与参与者之间的组合关系可能会发生变化。研究者在最初可能是冷眼旁观者,然后逐渐涉入到要观察的行动之中。在其他情况下,研究者可能会决定加入一个团体以体察做一个参与者的滋味,然后再慢慢淡出,逐步承担一个兴趣十足的观察者的角色。比如,为了陈述自己在一个边缘家庭中的现场体验,波斯纳(Posner,1980)首先做一个志愿工作者,然后以项目指导员的身份成为一个完全参与者,再成为一个很少参与的观察者。

参与式观察者通常会产生精神分裂式行为,因为他(她)通常会参与其中,但却没有达到完全融入的程度。当参与的时候,研究者会尽量保持足够的疏远以利于观察和分析,而这种边缘位置实在难以持久。甘斯(Gans,1982)发现了参与式观察者的悲哀:"深涉其中的诱惑不断浮现,我不得不和摆脱与研究者相伴的情感枷锁的强烈冲动展开斗争,同时很想对情境作出回应,很想以个人身份去联络人们,获得快乐,而不是从情境中获得数据。在通常情况下,我都会产生痛苦的内部斗争,以决定在多大程度上参与其中,而同时尽可能不错失作为一个研究者应获得的东西。"(p.54)

参与式观察的这些模糊性,是质化研究所带来的焦虑的来源之一。甘斯提出了另外三种使用这种收集数据方法的困难的根源。首先,他写道:"对研究活动的流动性不断出现的担忧。"他接着写道:"研究者是否在恰当的时候做了恰当的事,是否参加了恰当的会议,是否与恰当的人谈话?"(p.58)另外一个焦虑的来源是"如何从自己正在研究的事物中获得意义?如何不为最初的无法理解而烦忧?如何使不断流入的数据变得富有秩序?"(p.59)最后,参与性观察内含的欺骗性导致"让人懊恼的情感"以及"由对所研究人群的过度认识所带来的不安"(p.59)。

另外一个值得关注的问题是观察者影响观察对象的程度。在传统的研究模式中,理想的状态是尽可能客观并远离研究对象,以避免"污染"数据。但是,在质化研究中,研究者是主要的收集数据的工具,主观性和互动性是可想而知的。观察者和观察对象之间的相互依赖会带来双方行为的改变。因此,问题并不在于观察的过程是否影响了观察对象,而在于研究者如何确认这些影响,并在分析数据的时候把它们考虑在内。至少,那些知道自己正在被观察的参与者,会以社会能够接受的方式来行动,并以友善的方式来表现自己。另外,参与者也会因为发现观察者的一些不易觉察的举动,如记笔记或行为表现与一般人不同,而规范自己的行为。最后,即使是观察者单纯在现场出现,也会影响现场的氛围,通常使现场变得比平时

更正式。

观察者给研究现场所带来的改变程度是难以说清的。弗兰肯伯格(Frankenberg,1982,p.51)指出,在传统的人类学研究中,人类学研究者的活动不可能改变"经多年时间所构建的习俗和实践",更大可能地是研究者会成为"已经发生的变化的催化剂"。另外一些学者则认为社会场景的稳定性很难因研究者的出现而动摇(Reinharz,1979)。不管何种情况,研究者必须对自己给现场所造成的影响保持敏感性,并把这些影响陈述出来。

记录观察所得

在观察期间写下的东西或录音录像机的记录都成为研究的原始数据,研究发现会从中逐渐浮现出来。对观察的笔录包括现场笔记,它和访谈记录有着相同的性质。在这两种形式的数据收集过程中,记录得越完善,分析数据就越容易。那么,在观察过程中究竟要记下多少东西呢? 这要看研究者的角色和他(她)参与的程度。因此,现场记录可能是毫不间断的记录(特别是一个完全的观察者),也可能只记下大致框架,还可能在整个过程中根本不记录任何东西。虽然机械工具如摄像机、电影以及录音机等可以用来记录观察,但这些方法的费用和显眼性会妨碍它们的应用。更常见的情况是研究者在研究期间简略地记下笔记,随后把所观察到的详细记录下来。这样,不像访谈者经常可以倒带对某一部分反复倾听,参与性观察者不得不依靠记录来陈述。

即使研究者在观察期间已经记下笔记,在观察之后尽早写下、打印或听写出完整的记录是十分关键的。在观察完毕后坐下来写下一些东西,需要研究者拥有严格的自律精神。观察本身还只是一半工作。"真正要把笔记写下来,花费的时间会等同于,甚至长于观察所用的时间! 事实上,这里首要的理性原则是打算在写记录上花费与观察同样长的时间……所有实际上处于现场之外或徘徊在现场边缘的有趣现象也应严肃地写下来,以备未来之需"(Lofland,1971,pp.103-104)。

每个研究者都有自己的方法来记住并记录观察发现的特定现象,这与质化研究的特征有着紧密联系。我建议初学者先进行一些短时间的观察,然后练习回顾和记录数据。泰勒和伯格丹(Taylor and Bordan,1984)对回顾数据提出了一些建议。要做好观察后的回忆,在观察期间研究者下列行为是很有帮助的:

- 提高注意力。
- 把"广角镜"移向"窄角镜",也就是聚焦于"特定的人、互动或活动,同时把其他人、事、物置之脑外"(p.54)。

- 在人们的言论中寻找关键词以便随后记录。
- 关注每个谈话中的第一句和最后一句。
- 在谈话或观察间隙在头脑中对有关言论和场景进行回顾。

等观察结束后，他们建议应如此做：在观察和记录之间的时间被拖延的情况下，也对观察所得进行总结或勾勒其框架；画出现场平面并用它来追溯变化；把随后记起来的片断添加到原来的现场笔记中（Taylor and Bordan，1984）。伯格丹（Bogdan，1972）也建议在写下记录之前不要和任何人谈话。最后，他认为记住谈话的实质比制造一个“无瑕疵的话语复制品”（p. 42）更重要。

根据观察所写的现场记录，其形式必须令研究者更容易找到其所需信息。形式虽然多样，但一个系统的笔记通常由观察的时间、地点以及目的开始。用对研究有意义的方式列举出现的参与者，或至少说明多少人、什么样的人出现过对研究是有益的。例如，一个研究者正在观察一个校董事会会议，这个会议要处理最近发生的种族事件。他（她）可以记录下参加会议的人，不管他们是家长、教师、校董事会成员、对此感兴趣的社区居民或种族团体，也可以画一幅现场座位图。其他对记录现场笔记有用的方法包括：在记录纸的一侧留下适当的空白，以便日后补充记录；在记录不同活动的部分之间留下双重空白，以便进行阅读和数据分析；在需要对某人话语进行直接引用的时候，使用符号。

现场笔记的一个重要构成部分是观察者的评论，内容包括研究者的感受、反应、预感，最初解读和工作性假设。这些评论总括和超越了对所发生事物的实际描述，它们是研究者对现场情境、人物、活动的评论和思考。在提出要观察什么以及如何表达观察对象的意义这样的问题时，研究者实际上是在做最初的数据分析。数据收集和数据分析两者是质化研究的基本要素。

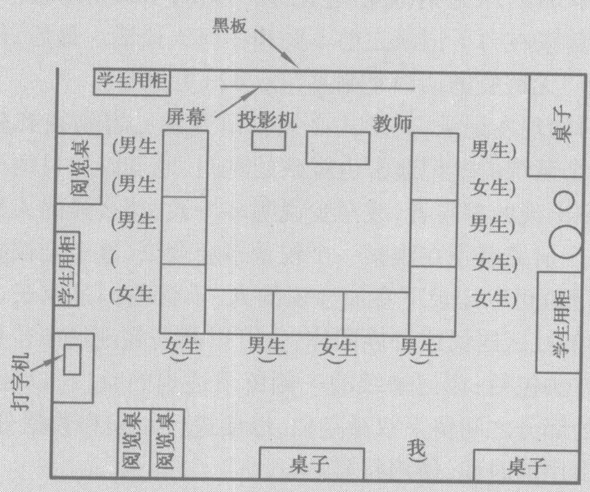
现场笔记的内容通常包括如下方面：

- 对情境、人物和活动的文字描写。
- 对人物言语的直接引用或至少写下其本质意义。
- 观察者的评论——写在页眉，或随着叙事文字的前进用下划线、括号或大写“OC”标记出来。

资料5.1是一个研究者对一节课堂观察所写的笔记的选段。研究者对教学和师生之间的互动特别感兴趣。这节课的主题是如何制作和使用幻灯片。请注意教室内的分布，包括观察者所坐的位置（在右下角标记的“我”），还有观察者的评论穿插在记录中间，评论由楷体写成，并用“OC”把它们与观察内容区分开来。

资料 5.1 现场笔记举例(片断)

我提早 10 分钟进入教室以便可以观察教室的布置情况。我在教室后面找到一个座位,并画了一幅教室的平面草图。现在还有 5 分钟,还没有人在教室内出现,于是我走出教室到大厅去等 B。大约过了 1 分钟,B 一个人来了。我发现 B 并没有带什么材料,于是就问她。她告诉我所需的材料已经在教室里了。我们一起走进教室,只有一个学生到了,不过还有几分钟才上课。



另外一个学生到了并开始谈论前一天第一个学生的教学活动情况。在他们讨论的时候,一些其他的学生到了。B 站在教室前边准备开始上课。谈话转移到了课堂计划这样的主题上,我前边的一个男生问课堂计划是什么。B 问他是否得到了这个主题相关的资料。看了看自己的书,那个男生说没有。B 说会在下课的时候给他弄一份材料。注意到今天的课堂人数很少,B 问他们是否都选好了需要为之准备材料的课堂样例。一些学生说没有,B 问他们:"你们对什么感兴趣?"B 告诉他们在做试验的时候要讨论这个问题。另外一个学生来了,B 再一次问班级还有什么人选好了主题,一个学生回答说她可以教乘法。

B 说要开始上课了。当她宣布说今天这节课的主题是如何制作幻灯片的时候,学生静下来,开始看着她。B 问:"谁以前做过幻灯片?"一些学生说自己做过。但是深入问下去,发现一个学生用过但从来没有自己做过,另外一个学生曾经在纤维薄膜上写上字,然后把它当幻灯片来用。

B 于是告诉班级这是她感兴趣的主题,因为幻灯片的确是一个很好的、价格便宜的工具,教师可以用它向班级传递复杂的信息。制作只需要花费些许努力即可。有一些制作方法,但有更多的使用方法。她还告诉一些做生意的学生,幻灯片在商业上使用很多,可以帮助很好地表达。

B 告诉班级说幻灯片可以很好地帮助信息的传播。然后她提醒学生他们的工作会被如何评定等级,标准包括幻灯片帮助他们传递有关项目信息的程度如何,他们运用了什么领域的知识以及所传达的信息是什么等方面。

OC-直到现在,学生没有提出任何问题。学生很安静,他们坐在椅子上一动不动。当课继续上下去的时候,最后一批要上课的学生来了。

老师问学生什么是一个领域？一个学生回答，“认知、情感和心理动力”。“非常好”，B回复说。

“什么是信息呢？”B问道。这次没有人回答。

B打开幻灯片放映机，然后放了一些样片，第一个是有关行星的美丽的多幅幻灯片。

OC-B一定很喜欢行星。在她的办公室内有一个具有同样颜色的太阳模型。

B指出这个幻灯片对于帮助学生认识行星来说是很有帮助的，但是对于向他们解释行星的运动则帮助不大。她还向学生们演示了遮盖技术（行星的名字被一个小卡片遮盖住，这样便于教师在需要的时候把名字展露出来）。

OC-学生很投入，但很安静，不过我想有点过于安静了。这里的问题在于教师的提问太少了。比如，B可以问学生这些幻灯片是做什么的，为什么你想做这样一个东西。不要告诉他们幻灯片在什么地方有作用，而是问他们这些幻灯片可以做什么。这些都是可以很好地掌控课堂的地方。

第二个幻灯片的主题是水循环，包括一个主片和两个覆盖片。B解释这类幻灯片怎样用来描述一个过程。

OC-学生依旧安静，没有提问题。

下一张幻灯片是有关一个概念的描述，在这里正式概念和非正式概念相互平衡。B解释说一个幻灯片不应该拥挤，同时她拿出了另外一个幻灯片，上面的信息太多。然后她又放上一张幻灯片，上面展示了一个电脑、一个调制解调器和一个电话。她问学生看后是如何想的。一些学生回答说自己并不理解，对此B解释说这是展示学校电子控制板的一张幻灯片。

OC-看来B为了向学生展示一个有些专业化的幻灯片而不管内容是什么。学生对幻灯片的内容显然并不知晓。这个问题可以通过如下方法解决：首先解释内容，然后问学生他们另外注意到了什么，这样来引起学生对幻灯片专业化水准的注意。

B让班级把操作书翻到23页，让学生看幻灯片的作用是什么。每一个学生要制作3张与他们自己想要上的课程相关的幻灯片。第1张要用直接染色方法制作（用有刻痕的胶片），第2张要用转换的方法制作，第3张要用手绘。这个幻灯片系列同时也要显示出遮盖、覆盖图以及颜色等技巧。

一个学生问：“什么是遮盖？”B解释说这是放慢或者控制展示的一种方法，可以用于你不想一下子暴露整个幻灯片的情况。

OC-如果能够解释一下遮盖和覆盖图之间的关系就更好了。

B分发了一个描述若干建立覆盖幻灯片技巧的材料。然后她问学生是否愿意展示如何制作一个应用覆盖图的幻灯片。B已经拿掉了那个展示放映要求的幻灯片。

一个学生问：“作为遮盖之后要做什么？”B回答：“是颜色的运用。”

B然后开始演示制作具有两个覆盖图的幻灯片的方法，主题还是水循环。主要的幻灯片被制作出来，然后在四周粘上覆盖性的胶带。再制作两个覆盖片，粘在主片的一侧。在B的样例中，主片是红色的，而覆盖图是蓝色的。B继续演示如何运用有颜色的纤维材料来为胶片增加色彩。她还告诉学生这些材料可以在商店里买到。

OC-没有人问哪里有这样的商店。

一个学生问覆盖图是否应该颜色一样，B回答说他们可以是学生希望的任何颜色。

来源：Brandt（1987）。这里使用得到了作者本人的许可。

民族志研究者通常会保留一个成为“田野工作日志”的东西,这个日志主要是对人类学者现场工作经验的回顾性记录。它可以包括他或她的想法、恐惧、错误、困惑、对经验的反应,也可以包括对研究方法本身的思考。除了现场笔记和田野工作日志,民族志研究者通常会写备忘录或“思想作业纸”,内容包括分析和解释(Spradley,1979)。尽管其他一些研究者主要使用各种单独的经验日志,质化研究者更有可能使用早期的综合的描述性记录。这些都成为信息资源,研究者有些时候会运用他们来写作有关方法论的东西。在对一个受到联邦基金资助的初中进行个案研究的时候,麦尔考尔姆(Malcolm and Welch,1981)就运用描述观察评论来描述自己的经验以阐明研究方法。在现场的第一天,他在笔记的背面写道:“好烦人呀!记忆的负担真是太大了,要回忆人们以及他们的名字,要重建现场的布置和它的功能,还有对话和争论。我曾经担心我自己不会观察和倾听,但至少在第一天,这个问题在记忆负担面前黯然失色。”(p. 75)后来,在对方法论的自我反思方面,他写道:“尽管事先对研究进行了周密的准备,但是我依旧为我对方法论的反应之多而吃惊。一个是我对结果清晰性和效度的确认问题……另外意想不到的反应和大量的记忆负担有关,我要不断多维度地记录每一个观察单元、访谈和体验。”(Malcolm and Welch,1981,p. 67-68)

小 结

在质化研究中,观察是一个主要的收集数据的方法,它可以对现场进行第一手的描述。把它与访谈、文献分析结合起来,就可以对研究对象进行一个全方位的解读。当一些行为可以被直接观察到以及当人们不能或不愿谈论某一研究主题的时候,观察就是一个很好的技术选择。

参与性观察通常被称为田野工作,它要求研究者深入到当地、项目、机构以及情境之中(这就是所谓的田野),去观察研究现象。除非研究者想观察的是公共行为,他必须首先征得有关权威人士的进入许可。在现场,研究者会忙于观察、记忆和记录。本章对如何开展这些活动提供了一些指导,比如要观察什么,但参与式观察最终是否成功要依赖研究者本人的智慧和技巧。

研究者在展开观察的时候会采取多种立场,这些立场从一个团体的成员和一个完全的参与者(局内人),到一个完全的观察者,并且不为观察对象所知晓。不管是何种立场,观察者都无法避免对现场造成影响,同时也受到现场的影响,而且这种互动会造成现场的某些变异,这些变异在没有研究的情境下是不会发生的。同时作为参与者和观察者的精神分裂,可能是这种方法带来的副产品,并且是一个难以应付的问题。

最后,观察只是整个过程的一半。观察所得必须尽可能详尽地记录下来以形成分析的数据库。现场笔记可以使用很多形式,但是至少要包括描述、直接引用和观察评论。

第6章　从文件中挖掘数据

访谈和观察是直接解答研究问题的最常用的两种数据收集方式。文件通常并不是为了当前的研究而产生的，因此并没有同样的局限性。通常研究者的出现会侵扰和改变现场，而文件则不存在这些问题，也不依赖于合作者的想法，而这些合作者的想法在通过访谈和观察收集数据的时候则发挥着非常重要的作用。实际上，文件是富有想象力，知识丰富的研究者很容易即可获取现成的数据资源。本章就是要对文件的本质、文件的不同类型、它们在质化研究中的运用、它们的局限和优势等进行检视。本章的最后一部分对相对比较新的文件和数据类型——网络资源进行审视。

文件的本质

对这种访谈和观察之外的数据来源，人们用多种术语来称呼它。我选择“文件（document）”这一术语来指称与即将进行的研究相关的一系列书面的、视觉的和物理的材料。这个术语包括那些“在广泛意义上的所有交流”材料，如小说、报纸、爱情歌曲、日记、心理访谈以及类似的东西（Holsti, 1969, p. 1）。本章所运用的“文件”，也包括利康普特和普莱斯勒（LeCompte and Preissle, 1993）所说的人造物——“符号性的材料，如文字和标记等，以及非符号性的材料，如工具和家具”（p. 216）。还有一些人用“可以得到”的材料或数据这样的术语，实际上涵盖了研究之前任何存在的东西。“研究者可以运用信件、电视书面记录、历史性文件、杂志陈述、部落产品或艺术作品等。他可能会分析公司的、警察厅的或者美国人口调查局的记录，他也可以重新审视……其他研究者业已存在的研究。当所有这些和其他多种文件材料累积起来，通常的情况是大多数研究者会发现他们所需的数据已经存在其中了”（Selltiz, Jahoda, Deutsch, and Cook, 1959, pp. 240-241）。照片、电影、录像带也可以用作数据来源，物理性的证据或痕迹也是同样如此（Webb and others, 1981;

Harper, 1994)。虽然这个单元主要讨论书面文件,但是总的讨论适用于不是经过访谈和观察所收集的所有形式的数据。

文件的类型

公共文件、个人文件和物质材料是研究者可以用来进行分析的三种主要文件类型。同时,一个研究者也会为了研究的目的创造文件。

公共记录

公共记录是"对社团或社会持续的记录"(Webb and others, 1981, p. 78)。如古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)所注意到的,"任何寻找官方文件的人所得到的第一个也是最重要的要求就是假设只要发生了一个事件,就会有一些记录存在"(p. 253)。公共文件包括有关出生、死亡和婚姻的精确记录,美国人口调查、警察记录、法庭书面记录、机构记录、协会年度报告、项目文件、大众媒体、政府文件等。锁定公共媒体只能依靠研究者的想象力和勤奋。例如,奥斯特(Auster, 1985)论述如何只通过《女童子军手册》(*Girl Scout handbooks*)作为单一数据来源来对家庭、生涯、性别角色和性行为等的不断变化的社会期待展开研究。她指出,《年轻人组织手册》(*Youth Orgnization Handbooks*)"代表了传记和历史的双重作用"(p. 359),对研究变化的风俗习惯而言是很棒的数据来源。

就那些对教育问题感兴趣的人而言,公共文件的来源很多:对教育事务的讨论,宪法记录上的提案,联邦、州以及私人机构的报告,个别项目报告以及教育数据中心的数据库等。既然很多个案研究都是在项目水平上,寻找能够展露出有关项目信息的书面痕迹是特别重要的:"那些难以观察的事物,那些在评价开始之前已经发生的(事物)。它们可能包括私人间的不具利害关系的相互交流,它们能够展现出评价者难以知晓的目标和决定。"(Patton, p. 233)从理想状态来说,书面印痕包括"对顾客的所有日常记录、项目成员所有的通信往来、财政和预算记录、组织规则、规范、备忘录、图表以及其他被一个项目或为一个项目所创造的官方和非官方的文件"(p. 233)。这些文件不仅提供了有关项目本身有价值的信息,而且它们也可以激发对"通过更为直接的观察和访谈所寻求的重要问题"(p. 233)的思考。

例如,如果你想研究父母参与临近学校事务所发挥的作用,你可以寻找下列形式的公共文件:送给父母的通知,教师、职员以及家长联合会之间的备忘录,有关父母参与的正式文件陈述、学校公告板以及其他能够显示父母参与学校活动的物证,还包括报纸和其他媒体对父母参与行为的报道、文章,任何父母出席或出现在学校的正式记录。

其他公共信息来源很容易得到,但往往为以前的研究以及信息数据“银行”所忽略。但是,要运用这些信息,研究者不得不依赖他人对数据的描述和解读而不是用原始数据作为分析的基础。人们把这些分析称为再分析(meta-analysis),在量化研究中更为普遍。最近一些学者也对如何在质化研究中运用这种策略进行了思考(Lecompte and Preissle, 1992; West and Oldfather, 1995)。对大型的或者跨文化研究,运用以前的研究可能是展开研究的最为现实的方法。

在质化研究中,尤其是在民族志学研究中,数据银行也具有潜在作用(参看第1章),其中典型案例之一是“人类关系领域档案”(Human Relation Area File)(Murdock,1983; Murdock and others, 1982)。这个档案对超过350个社团所展开的民族志学研究进行了编辑,所有的数据根据文化团体和700多个主题进行分类和编码。教育是其中一个大的主题,在此主题之下可以发现次主题,如小学教育、教育理论和方法、学生、职业教育等。索引也得到很好的编辑,以便于研究者追踪与一个特定文化群体的教育实践相关的文件,或者追踪与多个文化群体的特定实践如“学生反抗”相关的文件。在这个档案中发现的文件类型包括民族志学研究者的现场笔记、日记片断、向各种机构提交的报告、书籍、报纸文章、某一文化中的传说和照片等。

“每一个文明团体,”奇德(Kidder, 1981b)写道,“都要生产各种各样的材料来告知、娱乐或者说服人群”(p. 286)。流行的媒体形式,如电视、电影、收音机、报纸、文学作品、照片、卡通和其他类似的东西都是“公共”数据的来源。大众传播材料在研究一定时间内一些社会局部问题,在对一定领域内不同团体进行比较,或者在追踪文化变革和倾向方面都是特别重要的数据来源。它们“关注当前兴趣,而这种关注使其能够追踪很多现象以及这些现象中所反映出来的公共兴趣的兴起和衰落”(Webb and others, 1981, p. 120)。例如,有人就研究了电视中黑人的角色,卡通中所体现出来的年龄主义以及电影中的青少年文化。

个人文件

和公共文件不同,个人文件“指对一个个体的行为、经验和信念所进行的第一人称的描述”(Bogdan and Biklen, 1992, p. 132)。这类文件包括日记、信件、家庭录像、布道、儿童成长记录、剪贴薄、相册、日历、自传和旅行日志等。塞尔提兹等人(Selltiz, Jahoda, Deutsch, and Cook, 1959)发现“使用个人文件的原理和观察技术相同。后来所展示的公开行为,起先必然有其内在的体验:这向社会科学工作者表明,生活和研究并不冲突”(p. 325)。这些文件可以告诉研究者有关日常事件的内在意义,或他们可以帮助对“人类生活中稀有的或超越性的事件”(p. 327)进行描述。这类事件可以从阿德迈劳·伯尔德对独自一人在南极体验的报告,或海伦·凯勒对自己克服身体缺陷的超越性体验这样的叙述之中发现。

对于一个人的态度、信念以及世界观而言,个人文件是可信赖的数据资源。但正因为它们是个人文件,那些材料具有高度的主观性,它们的作者只是选择自己认为重要的事情来记录,很显然这些文件并不是对实际发生了什么进行记述的具有代表性和必要性的资源。但是,它们的确反映了参与者的观点,而这些正是大多数质化研究者所要寻找的。伯格斯(Burgess, 1982)对个人文件的本质进行了如下总结:

> 田野研究者需要考虑:那些材料可信吗?那些材料是非典型的吗?那些材料曾经被编辑或者修正了吗?那些自传性的材料只包括被视为有趣的生活经历吗?此外,应该认识到只有部分人才会写自传和保留日记,这些材料天生就具有一定的偏见,因为它们是从可以获得的材料中进行自我选择的结果,它们并未提供完整的历史记录。然而,这些材料的确对它们所记述的场景做出了主观评述,是对生活局部的重建。此外,它们的陈述也建基于作者的体验之上。(p. 132)

一个完整的研究可能建立在个人文件基础上。阿布莱姆森(Abramson, 1992)对俄国犹太人迁徙的个案研究只是依据他爷爷在12年内所写的日记。一个早期著名的有关波兰移民生活的研究在很大程度上依赖移民和他们欧洲亲戚之间的私人信件(Thomas and Znanieki, 1927),其中大多数信件是通过当地报纸上刊登广告所征集的。

物理性材料

广义上说,物理性材料包括研究现场所发现的物理性存在物。人类学家通常称这些存在物为"人造物(artifacts)",包括工具、器具和日常生活用具。豪德(Hodder, 1994)把人造物和书面文本这些在物理上可以经久存在的东西称为研究中"沉默的材料证据"(p. 398)。例如,在一个对身体残疾学生的研究中,特定设计或改造的学习工具(如计算机、运动设备等)可以被包括进数据内。

物理痕迹(physical trace)材料是另外一种潜在的信息源。物理痕迹被界定为"由于人类活动所导致的物理环境所发生的任何变化"(Pathje, 1979, p. 75)。研究使用物理性证据的一个例子是韦伯等人(Webb and others, 1981, p. 2)所进行的研究:

- 一个研究者想知道报告的啤酒消费量和实际消费量之间的关系,他通过询问居民每周消费的啤酒数量来获得"前门"数据,然后通过数他们垃圾桶内啤酒罐的数量来获得"后门"数据。后门数据就对啤酒消费数量提供了高度准确的估计。
- 鬼故事所带来的恐惧程度可以通过孩子们所坐的圆圈半径的萎缩程度来

测量。

- 图书馆用户萎缩程度可以用来说明电视进入社会后所带来的影响。虚幻小说阅读数量下降,非虚幻小说则未受影响。
- 通过所画的圣诞老人图像的变化可以推测儿童对天主教的兴趣状况。
- 通过黑人和白人在演讲场所群集的程度对比,可以看出两所大学的种族态度。

两个研究物理痕迹的基本方法是关注它们的侵蚀,也就是其被磨损的程度,以及关注它们的增加,也就是积累程度。大家所熟知的侵蚀例子就是引起公众感兴趣的图书馆前面地板上地砖的磨损和破旧状况,而关于增加的一个很好的例子就是前面描述关于啤酒罐的积累。

由于物理痕迹通常是可测的,因此最适用于去获得偶然性或经常性的行为信息,它们也是对访谈或调查所获信息的很好的检验手段。在个案研究中,大多数物理痕迹被用来补充访谈和观察所获数据的不足。例如,一个研究者可以对比一个试图把电脑融入基础课程的学校项目中电脑终端的损坏程度,另外一个认识到物理痕迹用途的人是瑞斯耶(Rathje, 1979, p. 78):

- 物理痕迹测量是对实际行为结果的积累,不是对报告或实验所得出的近似值。
- 材料测量通常是非回应性的和无侵扰性的,它们在行为出现之后应用,因此对所研究的行为影响不大。
- 因为材料痕迹应用于无生命物体,因此它们通常只需最少的合作,由人的主观性带来的麻烦也不多。
- 因为物质资料测量的次数取决于记录者的兴趣而非信息提供者的耐心,因此,通常可以对大量相关行为进行观察。
- 因为在信息测量中由信息提供者所带来的不便和花费很小,它可以作为纵向监测工具在一个较长时间内运用。

研究者所生成的文件

在大多数情况下,当一个文件被涵括进研究之中时,不管它是公共记录、个人文件,还是物理性材料,都“已经存在”于研究现场,由于并非为研究目的而创造,它们通常包含大量与研究无关的东西,但基于同样原因,它们也可能包含着对研究现象有用的线索,甚至包括令人吃惊的洞见,多数研究者都会发现它们很值得确认和检验。

研究者生成的文件是研究者在研究开始后所准备的或参与者为研究者所准备的材料。生成文件的特定目的是从所要研究的环境、个人或事件中学到更多的东

西。研究者可以要求一些人坚持写日记或日志来记录研究过程中所出现的活动,或者要求参与者提供一个人的生命史或一个项目的历史性陈述来阐释当前的形势。

研究者拍照是这类文件的另外一个例子,这些拍照通常和参与式观察同时使用,它们提供了"帮助我们记住和研究可能被忽略的细节,如果没有这些图片帮助研究者反思,这种忽略很容易发生"(Bogdan and Biklen, 1992, p. 143)。普莱斯基尔(Preskill, 1995)的研究就使用拍照来记录磁石高中的组织文化构成。这些照片用作访谈教师和学生的资源,普莱斯基尔称这些图片为"阅读性照片"和"拍照性访谈"(p. 189)。拍照也可以由参与者来做。在一个研究中,研究者要区分白人和非洲裔希腊学生对大学环境的不同感观,他向参与者提供可任意使用的照相机来拍照,用照片来例举他们大学经验的意义(Perka, Matherly, Fishman, and Ridge, 1992)。这些图片以及参与者所提供的图片阐释构成了分析的数据(参见 Becker, 1986a,发现更多有关质化研究中拍照使用信息)。

研究者所创生的量化数据同样可以归为此类文件。任何研究投射测验、态度测量、内容检验、抽样调查统计数据等都可以视为支持一个质化研究的文件。例如,一个个案研究探索了一个健康工作者培训的项目,它在通过书面问卷收集数据的同时,也采用了观察和访谈的方法。抽样调查的结果成为支持观察和访谈发现的文件材料(Dominick and Cervero, 1987)。

总地来说,文件包括研究者所能获得的大范围内的材料,研究者对这些材料要富有创造性地进行分析。理论上来说成千上万的公开和私人文件,以及人类活动的物理痕迹,都可以用作原始和二手数据的来源。此外,研究者也可以在研究开始后创生文件。

在质化研究中使用文件

运用文件数据和运用观察和访谈之间并没有太大区别。格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)比较了田野研究和图书馆研究:"用一个隐喻的说法,如果一个人在图书馆的书架中间,他是被乞求倾听的声音所包围着。每本书、每篇杂志文章,都至少代表了一个与人类学家的信息提供者或社会学家的受访者相等的人。在这些出版物中,人们进行讨论,宣称自己的立场,用一系列的修辞来辩护,用绘声绘形的手段活灵活现地描述在场景中所见所闻。"

不管是在田野研究还是在图书馆研究中,数据收集是由问题、教育方面的预测和浮现出来发现所指引,虽然研究是系统性的,它同样认可对有价值数据的偶然发现。追随研究前辈,对新洞见持开放心态和对数据保持敏感性,与研究者进行访

谈、观察、文件分析同样重要。由于研究者是收集数据的主要工具,他必须依靠技能和直觉来发现和解读文件中的数据。

发现相关材料是这个过程的第一步。如我所提到的,这主要是一个由所探究主题所演化来的系统化的程序。要对二次就业员工重返学校项目进行个案研究,必然引导研究者去关注备忘录、背景性文件、广告材料、申请表和项目的终期报告(Kline, 1981)。要对课堂教学进行质化研究,研究者要关注教师的教学教案、学生作业、课堂上的物质、公开的年级报告和学校记录、教师评价等。除了这些场景之外,顺理成章需要关注的地方是图书馆、历史性社团、存档文件和机构档案。还有一些人通过在报纸和新闻公告上刊登广告寻求如信件和日记之类的个人文件(Taylor and Bogdan 1984)。

塞尔提兹等人(Selltiz, Jahodar, and Cook, 1959)观察发现要找到合用的文件在一定程度上依赖于研究者对研究问题进行创造性思考的能力。"**要运用这类数据,要求研究者有能力提出与研究问题相关的不同问题**。说到底,这些资料原来被收集起来的目的并不同于社会学者所期望的运用它们的目的。"(p. 318,强调是原就有的)。因此当研究者在发现有用文件的时候,必须保持一个开放的头脑,对任何可能性都保持开放可以使研究者获得惊喜的发现。最近烟草公司被责难,就是因为有关尼古丁成瘾作用的讨论备忘录被发现。著名的水门事件浮出水面的起因是白宫官员在被例行询问时言语结巴。

一旦所需文件被确定,必须评估其真实性。由于它们并非为研究者所创造,因此研究者必须尽力"重建由他人所组合起来的原初过程"(Riley, 1963)。弄清"这些数据产生的背景,使用何种方法,制定了什么决策以及它们对现在所采用的数据所造成的影响"(p. 252)是非常重要的。一个向公众发布的新闻与对同样事情所做的内部备忘录之间的作用显著不同。在评估人造物,也就是特定文化群体使用和生产的东西时,利康普特和普雷斯勒(LeCompte and Preissle, 1993)建议研究者问如下问题:其生产和使用的历史情况是怎样的?其用途体现在哪些方面?对它的选择有偏见吗?它可能会被如何扭曲或虚饰呢?

确定文件的真实性和准确性是研究过程不可缺少的部分。伯杰斯(Burgess, 1982)写道:文件不应被孤立地使用,研究者有责任尽可能地对文件作出鉴别,如它的起源与写作原因,它的作者以及它的写作背景。古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)引用了克拉克(Clark, 1967)所列举的对文件的真实性进行拷问的问题表:

- 文件的历史状况如何?
- 它是如何到我手上的?
- 对于它的本来面目有何证据?
- 文件是否如其最初建构时那么完整?

- 它是如何被篡改或被编辑的?
- 如果文件是真的,那么它是在什么背景下、因何目的而创生出来的?
- 作者是谁?
- 他当时究竟要做什么? 文件是谁所需要的?
- 创作者的信息源是什么? 文件究竟是直接目击陈述、二手陈述,还是对久远的过去所发生事件的重构抑或一种解释?
- 创作中可能存在的偏见是什么?
- 作者乐意告诉真相的程度如何?
- 有其他文件也对同一故事、事件、项目、场景提供信息吗? 如果有,可以接近和得到吗? 谁手里有这些文件? (pp. 238-239)

对于使用质化方法的历史学家来说,很重要的一点在于文件究竟是一手的还是二手的。一手文件是那些原作者所讲述的与研究现象相关的直接经验的文件。最好的一手文件是由与事件发生地点最接近的权威人士在最短时间间隔内所记录的东西。根据这一概念,大多数个人文件和对社会现象的直接目标陈述均可视为一手文件。二手文件是由那些没有直接经历所研究现象的人对研究现象所做的报告,通常是在事后编写而成。有趣的是,根据研究目的,同样一份文件可以同时被归为一手和二手文件。例如,一个照顾临终癌症患者的亲友,他的日记在研究照料行为时是一手文件,但在研究患者如何应对终结性疾病时则应被视为是二手文件。

对文件或人造物的真实性和特征进行评估之后,研究者必须运用一些系统方法来对它们进行编码和分类。如果可能的话,书面文件最好复印下来,实物最好进行拍照或摄像。在编码的早期阶段,建立基本的描述性类别,可以使研究者在分析和解释阶段容易获得信息。例如,在一个对职业提升奖励计划所进行的个案研究中,对奖金的申请就是数据的重要部分(Zeph, 1991)。对申请的编码主要依据申请者的雇佣类型、申请金额、性别、地理位置以及所欲参与培训项目的特征。

在质化个案研究中,使用内容分析表可以用来分析文件。从本质上来说,内容分析是对所描述的交流内容的一个系统析解程序。历史学家和文学批评者使用内容分析法来评析历史文学和文学作品已有很久的历史。现代内容分析方法通常应用于传播媒体(如报纸、期刊、电视、电影),并具有强烈的量化倾向,对信息的种类以及肯定性假设的频率的测量成为关注的主要焦点。大多数运用内容分析的研究设计具有序列性,“从类别建立到抽样、数据收集、数据分析和解释”(Altheide, 1987, p. 68),通常由生手按照研究草案进行数据收集和整理,而有经验的研究者则承担分析任务。

然而量化的方法并非内容分析必需的工具,数据的性质也能够通过其他方法进行评析。阿尔西德(Altheide, 1987)描述了质化内容分析和传统内容分析之间

的不同："民族志学内容分析用于分析文件、理解意义的交流以及确证理论关系。它的独特性在于其自反性以及研究者、概念、数据收集和分析之间的互动性……研究者一直处于核心地位，虽然在研究的后期阶段，草案有时也会成为研究中心……但其目的只在于系统化和分析性，而不是为了更加具有严格性。"(p. 68)

文件的局限和优势

要判断一个数据来源的价值，一个研究者可以思考它是否包括与研究问题相关的信息或洞识，以及它是否可以通过合情合理的系统化方法得到。如果这两个问题都得到了肯定的回答，就没有理由不运用这一数据源。尽管如此，在质化研究中文化或人造物的应用率还是过低，格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)认为(文件或人造物)应用率过低是由于研究者更乐意创生自己的数据，他们认为对文件的运用太像历史研究，研究者想"从个人的角度来理解具体的场景和信息提供者"(p. 163)，以及研究者对自己运用文件材料的能力信心不足等一系列事实所造成的。

对其他数据源的偏爱也许反映了一个研究者对文件产生知识和洞识能力的信心不足，但研究者此类谨慎也可能反映了这种数据源天然的局限性。该数据源的若干局限性源于其与访谈、观察数据之间的基本不同：大多数文件性数据均非为研究目的而创生，因此从研究观点来说，这些材料也许是不完善的。和现场笔记不同，现成的材料也许"不能以理论者所要求的详尽方式支持事件的持续展开"(Glaser and Strauss, 1967, p. 182)。不管是个人陈述还是官方文件，所提供的都可能是一个不具代表性的数据源。"通常参与项目的人在过程中没有写下很好的笔记，备忘录也非常少。更常见的情况是唯一的书面文件是应资金提供者的要求所写的关于项目发展过程的技术性报告或其他阶段性陈述。不过，如果确实没有任何文件，或这些文件都是零散的，难以提供有用信息，也许是在告诉研究者一些关于场景的真相。"(Guba and Lincoln, 1981, pp. 234-235)

因为文件并非为研究目的所创生，它们所能提供的信息也许不能为研究者所运用(或理解)。此外，这些数据可能不适合表达正在探寻的概念，它们可能会和概念模式并不一致(Riley, 1963, p. 254)。当然，当文件作为第二手资料来验证其他数据发现时，这一点就更有问题了。如果文件在质化研究中被用来进行概括性的分类和理论建构，那么它们对事先建立起来的概念或模式的适应性就更值得置疑了。

文件性材料的第三个主要问题在如何决定它们的真实性和准确性上面。即使是力求客观准确的公开记录也会有研究者难以察觉的蕴含于内的偏见。例如，警

察部门的事故和犯罪报告会因特定犯罪如何界定以及某一特定部门报告它们的程序的不同而不同。个人文件的可靠性如何取决于有意或无意的觉知。例如,在有关个人所得税的申报中,个人收入可能被低估;反之,在一项大型评估中,消费可能被高估。个人文件的变异可能是无意间造成的,因为他/她可能没有觉察自己的偏见或者仅仅是因为记不清楚。塞尔提兹等人(Selltiz, Jahoda, Deutsch, and Cook, 1959,p. 325)曾为此引用了奥古斯丁的话语,他在自己著名的个人文件《忏悔》(*Confessions*)中,就注意到了真实性问题:“他们什么时候能够听到我对自己供认不讳?他们如何知道我说的是否是真相?”对真实性的关注适用于历史性文件、匿名研究报告以及那些希望匿名的信息来源,如1974年水门事件中的“深喉”(Webb and others, 1981)。

尽管有这些局限,文件作为数据来源还是有着相当多的优势。说起这个事情,不得不提到戴克斯特(Dexter, 1970)指出的选择一个特定数据收集策略的标准。也就是说,文件法应该在它显现出能够产生“比其他策略更多或更好数据的时候”(p. 11)得到采用。一些文件很容易接近,而且不收费,它所包含的信息要是通过其他途径的话,可能需要花费研究者大量的时间和精力。

此外,文件法在某些情况下也许是研究特定问题的唯一方法。瑞雷(Riley, 1963)发现在四种情况下,文件对于研究来说至关重要:①历史研究,在这种研究中。事件不可能被观察到,信息提供者不能再回顾或者难以得到他们的回顾。②跨文化研究。在这种研究中,现场非常遥远或者难以亲临现场。③依赖技术专家的研究,如医生的报告。④和私人关系密切的研究。通常难以观察,人们也不愿意谈论。

通过文件获得的信息可以和从访谈和观察中所获信息同样使用。这样的数据可以修饰描述性信息、证实已经出现的假设、推进新的类别和假设、提供历史性理解、追踪变革和发展,等等。格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)指出文件对于理论建构的巨大作用:这是一个“需要对照分析的过程,而图书馆则提供了**令人惊叹的**比较群体,只要研究者善于发现它们”(p. 179,强调是原文就有的)。

使用文件分析的最大好处之一是它的稳定性。和访谈与观察不同,探究者的出现并不会对已经存在的文件产生什么影响。和其他来源相比,文件资料是一个“客观的”数据源,它也被称作“不会说话的”数据,韦伯和其他作者(Webb and others,1966)曾经在其经典著作中对“不会说话”方法做过很好的论述,这本书再版的时候,题目则改为《社会科学中的非回应方法》(*Nonreactive Measures in the Social Science*,1981),为什么要这样改呢,他们认为:“经过多年时间,我们逐渐认识到,原来的题目并不是最好的,因为我们主要关注的,并不是这些资料本身不会说话,而是它的非回应性。”(p. ix)非回应方法包括物理性痕迹、公开记录、私人文件以及简单的和人为的观察。

最后,文件性资料对于质化个案研究是尤其好的资料来源,因为它们可以使研

究更好地植根于所探究的问题情境中。对这种资料源进行分析,“可以增加研究所需要的环境丰富性,帮助研究者更好地关注文件作者所处的环境。这种对现实世界中每日人们所关注的事项的植根,正是自然化的研究所致力追求的。”(Guba and Lincoln,1981,p.234)

因此,和其他的资料来源一样,文件也有它们自身的局限和优势。因为它们并非是为研究的目的而被创造出来的,它们可能是零碎的,也可能并不适合研究者的概念框架,还有它们的真实性也很难辨别。然而,正因为它们独立于研究之外,它们是非回应性的,才不会受到研究过程的影响。由于它们是生产自身的情境的产物,所以能够植根于现实的世界中(而不是在想象里)。最后,很多文件或者人造物都是不需太多花费,甚至分文不用,通常也比较容易得到。

网络数据资源

任何阅读报纸的人都会读到“信息高速公路”这个词,它是与互联网有关的一个词汇。大家都知道,在过去若干年内,互联网以爆炸性的速度发展。从它最初只是专门作为大学教授和科学家通信工具的卑微出身(实际上,最初它是为了计算复杂的战争结果而设计的),到今天它已经成为普遍的资源,为大学生、商人以及其他所有能够得到已配置了调制解调器(modem)的电脑的人所使用。

除了提供系列的参照性资源之外(尽管品质并不稳定)互联网还可以支持人们通过以电脑为中介的各种方式进行交流、互动。电子邮件、邮件管理程序、用户群、聊天室和其他互动性的网络环境,让素不相识的人们可以相互交流,甚至建立通过网络接触的人际关系。这些互动,虽然在我们的社会中还在遭受一定的非议,但对于质化研究者来说,有着非常明显的益处,因为互联网除了提供关于其自身的研究资源之外,还为其他研究提供了多姿多彩的大量数据源。但是,当我们获得这些数据并对之进行分析的时候,需要考虑些什么呢?

在这一部分,我会对网络数据源的应用做一些讨论,如这些数据源和我们熟悉的数据源,如文件、访谈和观察有什么相似之处?它们之间又有什么不同?在数据收集过程中,媒介的影响会带来什么事项和关注呢?在这种新的研究环境中,有些什么伦理考虑呢?

这些问题并不容易回答,也不是质化研究者所遇到的独特问题。与计算机相关的杂志和流行媒体,经常讨论互联网对社会在广阔范围上的影响,从网络可能带来的“多元自我”的危险,到从未谋面的人们之间所产生的“网络事务”,到有关宗教团体利用网络建立社区、传福音、让公众获得一些宗教资料等新闻(Geller,1996;McCorduck,1996;Namuth and others,1996)。即使一些非常正规的新闻杂

志,也会关注与网络空间有关的事件,尤其是信息高速公路所引领的模糊的目的地。既然不断变化的电子图景给我们勾勒了一个特殊的公共传播地图或者导引图,这一部分就对有关事项做一个简单的讨论。对于任何特定的研究领域而言,上述事项可以具有不同的意义。

网络数据和非网络数据

在质化研究中,传统上三种基本的收集数据的方法是访谈、观察以及对文件和人造物的分析(Merriam and Simpson, 1995)。在网络上,可以得到很多与这些数据源相似的参考性数据。网页、根据文档传送协议所获得的电子文献,以及各种形式的“电子文档”,都可以视为通过网络而获得的文献。图片、节目(甚至游戏)都可以通过静态的形式经由网络下载下来,而它们可以被视为人造物。通过电子邮件,研究者可以向某个人进行提问以进行访谈,研究者也可以观察个体之间通过网络所进行的各种形式的互动。

因此可以说,在一定程度上,通过网络获取数据拓展了我们熟悉的研究方法,拓宽了研究者获取数据的范围。当然,在网络之外的情境下研究者所面临的很多抉择,同样也会在进行网络研究时以相同的方式出现:是否要以一个完全的观察者、一个完全的参与者或者以介于二者之间的身份加入一个网络社区?如何选择一个样本群体?在启动一个研究的时候,如何接近潜在的参与者?如何赢得信任?等等。

然而,由于操作媒体的特性,通过网络收集数据和其他收集数据的方式有很大的不同。这些不同对于研究来说有着十分重要的影响,不能对之忽略或者轻视。比如,一个没有电脑的个体,可能被自动地排除在研究的视野之外,这对研究来说是合适的吗?这个与电脑相关的人口学上的差异会不会对研究发现造成扭曲呢?

虽然网络信息的数量已经急剧膨胀,但并非所有重要的互动都能为研究所得。即使一个网络群的用户,也是通过私人电子邮件来进行交流,其信息也是研究者难以看到的(Schrum, 1996)。因此,信息的数量并非其综合效能的保证。

除此之外,每一种形式的电脑媒体交流,都会对它所传递的信息产生特定的影响。比如,电子邮件访谈可以像一般访谈一样获得文字性信息,但是它缺乏回馈、身体语言和其他细微表现,这些细微表现在访谈中起到了远比语言生动的交流作用。经常使用电子邮件的用户会认识到这种缺陷,而新手通常则会发现,玩笑和讽刺之类通过网络难以很好地传达,他们使用“情绪图标”试图复制在语言交流过程中非常普遍的情绪(然而往往并不成功)。当然,在这个过程中,一些交流特征会被省略或者修正,而另一些特征则被人为地强化了。电子邮件非即时性的特征,可以增加网络邮件访谈的回馈时间,这在面对面的一次性访谈中显然是无法做到的。不过,除非参与者愿意让研究者知道自己瞬间的思考,并且能够用书写的方式把它

们清楚地表达出来，否则通过第二次思考，研究者就再也难以获得他（她）即时的回馈、强烈的情绪反应和一些毫无心机的表达。这样的回馈可能会完全改变对这些反应的阐释。相反，一个随意的反应，则会具有意想不到的和无法确定的永恒性，而一个被久已忘却的邮件虽然可以重新浮现，但可能是在一个完全不同，甚至误导的情境中。

即使研究者已经熟悉了网络表达的一些传统，他们依旧需要对电子交流的一些变异保持足够的警惕。一些信息程序表和网络用户群中的参与者，会拥有一套自己的术语来交流一定的信息，比如“燃烧（flaming）”（用一种充满敌意的方式回应）、“钓鱼（trolling）”（故意误导）和“愤怒引诱（flame-baiting）”（激起他人的怒火）等，这些网络语言为一些微妙的意义找到了新的表达方式。

在群体互动中，写作技能和计算机文字能力强烈地影响着一个人能够从网络上接收到什么信息。在很多时候，一些人在网络上会产生完全不同的特征：一个平时有趣而富有魅力的人，在网络上写出话语并伴随微笑的时候却让人觉得刻薄而富有讽刺意味；而一个在网络写作方面非常成熟而富有思想的人，在日常生活中要求他做出即时反应的时候，则会发现其社交能力其实是很有限的。

这种现实生活和网络生活中的人格差异经常会发生，即使人们努力保持自己本色，或者至少努力保持自己的一个理想版本的情况下也是如此（Phillips and Barnes, 1995）。在个体有意识地创造一个不同的网络人格的情况下，这种现象就变得更为复杂，而这种情形在电子世界中可以说是屡见不鲜的。网络互动也会有很大的变异，这些变异包括从个体写出他们真实姓名、大学机构和学位的学术社区，到参与者虚构姓名和构建一个与现实生活特征基本没有什么相干的自我描述的虚幻游戏这样一个广阔的范围内。角色扮演会在什么地方形成欺骗呢？如菲利普和巴恩斯（Phillips and Barnes, 1995, p. 39-40）所观察到的，“通过角色扮演，有大量的机会可以制造欺骗……没有任何方法可以让你确认你遇到的人物……通过文字的交流，你也没有办法真正知道你正在和谁进行谈话”。在这种情况下，世界是多元构成的和变化的现实这样一个假设——这也是质化研究范式的一部分——立刻变得清晰可见，并且大大地复杂化了。因此，要对那些在网络上选择自我形象的人做出判断，就成为一个很危险的事情，和“现实世界”相比，确证或者三角验证在很大程度上难以令人相信了。

即使网络文献和人造物也出现了新的品质。今天网页上引用的东西，也许明天就不见了；还有一些内容变化非常大，很快就难以辨认。当数据的稳定性不再是理所当然的事情的时候，管理数据就产生了一个新的领域。版本控制，这一过去仅仅和节目制作人与编辑有关的事项，也成为任何以网络为参考信息源的人所必须关注的关键事项。

这是一个新的领域，没有我们熟悉的规则，并且往往在我们认识到这些规则的

时候,它已经发生了变化。我建议研究者最好认识到,他们所收集的数据,在其出现的媒体特征的影响下,会产生一些暴露的、隐藏的和改变的特征来,这些数据特征会对研究结果造成巨大的影响。对这些特征的潜在影响进行分析、描述和讨论,应该成为从网络中获得数据的研究的重要组成部分。

媒介对数据收集的影响

除了网络和非网络数据之间的差异之外,我们还需注意由数据收集方式所造成的差异。在质化研究中,研究者是主要的数据收集和分析工具,这个特征在通常被看作是一个优势,因为人可以不断回馈和调适。不过,这个特征同时也为在报告中传递研究者个人的偏见负有责任,这些偏见可能对研究有一些影响。

当从网络中收集数据的时候,研究者不再是主要的数据收集工具,一些软件工具被用来寻找、选择和排列信息。和研究者一样,这些软件有着自己天生的偏见,也会影响研究的结果,但是它们的影响可能是非常微妙的,而且通常情况下,研究者难以对这些偏见进行探查和描述。如诺尔曼(Norman, 1993)所观察到的,"不同的技术需要不同的操作,也就是说,它们使某些操作变得更加容易,而另外一些则变得十分困难,或者根本不可能。很明显,那些软件很容易支持的信息更可能被收集进来,而对于那些软件难以支持的事项则有可能会被忽略"(p. 106)。

软件工具不仅决定着什么是容易的,什么是困难的,还在很大程度上影响着用户对什么是可能的这样一个问题的观感。根据凯劳格和理查兹(Kellogg and Richards, 1995)引用卡罗和凯劳格(Carroll and Kellogg, 1989)的说法,"软件工具也形塑着用户如何处理信息的'政策',毕竟这些软件决定着在处理某个特定信息片段时,什么行动是可能的。至少在一定程度上,由于软件的某些功能,一个用户有关可以达成什么目标的思维模式与有关网络信息相对应的可能性会大大增加。"(pp. 13-14)

上面的论述提升了从网络中获取数据的质化研究者对下面问题的关注:这些工具是如何形塑研究任务的?同时,这是一个越来越多的人都会涉及的领域,研究者必须描述他所应用的工具和方法,以及它们对研究工作的潜在影响。

伦理事项

任何质化研究都必须关注与保护参与者相关的伦理事项。在一个互联网环境中,这些伦理事项和公众对网络智力产品的所属权、版权和言论自由的讨论交织在一起。由于能够对海量的网络材料进行阅读、存储、复制、存档以及轻松编辑,研究者容易忘记所有这些都不过是个人的言论而已。即使名字发生了改变,一些人的身份还是可以通过他们所发布的信息的细节进行辨认。一些电子场景具有高度的

公开性，人们可以在这里交换观点，这种情形容易让研究者变得麻痹，忽略处于其中的人们的隐私权，就像匿名的电子社区，会诱惑个体把自己生活中的极度隐私暴露给任何偶然阅读他们信息的任何人。

斯格拉姆和哈里斯(Schrum and Harris, 1996)是研究在网络的“虚拟社区”中开展研究所遭遇的伦理问题的先驱者之一，他们为这一领域中的研究者提出了若干建议。他们认为，记住质化研究基本的伦理原则、通过各种可能的方式告知参与者有关研究的信息、尊重参与者对他们所创造的材料的所有权，是一个质化研究者的责任(Schrum and Harris, 1996, p. 19)。

“参与者”是质化研究者通常用来描述研究对象的词语，这些研究对象是被精心选择出来的，而且把他们纳入研究获得了他们的首肯，并愿意进行合作。这个词汇虽然简单，但是却抓住了质化研究范式若干态度，它同样也可以作为研究伦理状况的检验剂。如果没有真正正确地使用这个名词——如果在研究进程中，用“研究对象”这个词汇可以更好地描述把不愿意、不知情的人们纳入研究范围这一过程的话——研究者应该真诚地对研究的方法和程序进行重新评估。

网络互动不断增长的重要性，使它成为质化研究的一个重要领域。质化研究者必须关注三个方面的重要问题：一个是网络情境对数据的影响；第二个是软件功能对数据收集过程的影响；第三，是这样的数据媒介所可能产生的伦理问题。清晰地思考和描述这些因素的影响，是质化研究者一项新的责任。

小 结

从广义上来说，文件包括公共记录、个人文件、物理痕迹和人造物。文件是质化研究第三个重要的数据来源。虽然一些文件可以是应研究者的要求而准备的(比如要求参与者坚持写日记或写出自己的生活史)，但大多数文件本来与研究是没有什么关系的。因为这些文件并非是因为当前的研究而创造出来的，在对就研究而言有一定问题的文件进行定位以及在对其进行内容分析的时候，需要研究者一定的独创性。要在文件和研究问题二者之间发现重合性，需要研究者在建构有关研究问题和文件内容的时候具有相当的灵活性。这样一个情形更适合质化研究，因为质化研究本质上具有设计过程的即兴性和分析过程的归纳性。不管何种文件，都能够帮助研究者挖掘意义、发展理解以及产生与研究问题相关的洞见。

通过网络收集数据对质化研究者来说是一个有着浓厚兴趣的新兴领域。然而，在应用网络互动所产生的数据的时候，要注意若干问题，我在这一章对这些问题做了一些讨论。

第7章　在个案研究中收集数据

在上一章我们讨论了三种数据收集技术:访谈、观察和分析文件。在教育质化研究中运用三种技术中的一个或最多两个,都是很普遍的现象。但在质化个案研究中,所有三种收集数据的方法都经常被使用,对个案进行整体理解,以及对之进行密集的、整体性描述,包括进行深入分析,都可以提升数据的广度和深度。个案研究中数据收集是一个不断循环往复的互动过程,这个过程会整合或者引发其他数据收集方法。本章通过三个不同的研究——一个是关于老年人课程规划的,一个是关于一家小公司人力资源开发所发挥的作用的,一个是关于高等教育班级中的权力和特权的——来探索个案研究中数据收集的互动性本质。

三个个案研究:问题和样本选择

你选择使用的技术以及你用这些技术选择什么数据,取决于你如何架构你的研究和选择样本。第3章探讨了如何建立理论框架、表述问题和研究目的、选择样本,这些工作是在你走出去收集数据之前所必须完成的。下面对这里所引用的三个个案研究的这些最初步骤进行简单描述,以使读者对这些方面的知识做到心中有数。

哈里斯(Harris, 1995)对退休后学习(LIR)机构的课程规划的研究,是一个比较性的研究,它的框架主要来自有关课程设计和规划的文献,特别是有关老年课程规划方面的文献。她所确定的问题是:尽管有无数个课程规划过程模式,但人们对现实情境中究竟发生了什么,尤其是老年课程规划究竟发生了什么,知之甚少。她的目的是确认这一规划的过程,并理解情境因素是如何影响这一过程的。如我在第3章所讨论的,在个案研究中,样本选择主要有两个水平。在哈里斯的研究中,选择了5个个案或者场所,其标准为:这种课程已经存在至少4年时间;(5个个案)具有区域多样性;赞助的机构具有多样性。这5个场所包括一所位于人口密集市区的私立研究性大学,一个处于小型农村社区的州立大学,一个位于农村山地社区的两年制教堂附属

学院,一个小型农村城镇的社区学院,以及一个位于大型都市区的州立大学。

在每一个机构或个案中,LIR 项目协调人(也是机构和项目之间的联络人)、所有规划委员会成员以及相关高等教育机构的主要行政人员(通常是校长)被选作访谈对象。此外,对老年学员也进行了方便抽样。在进行现场参观时,研究人员也对规划委员会的会议进行了观察。最后,所有 LIR 的文件,包括使命陈述、论文、课程表、购置的材料也成为研究分析的对象。

劳顿(Rowden, 1994, 1995)对一个成功小企业中人力资源开发(HRD)的作用进行了研究,该研究主要是通过对人力资源开发过程和这个企业的文献的探究来完成的。他的研究问题是:尽管对世界 500 强企业的研究比比皆是,在这些企业所进行的培训、学习,包括其范围和特质都有年度调查,但可惜的是,有关小企业 HRD 以及 HRD 对这些企业是否有所贡献,却没有多少相关信息。因此,这个研究的目的就是要探究 HRD 在这些成功的小企业中所发挥的作用。在这个研究中,选择个案的关键在于如何界定"成功的"以及"小"究竟包括何等因素。首先,该研究选择制造业而非服务业或者精细产业作为研究对象,因为制造业通常还包括一些服务、销售、市场营销等特征,这些特征是服务业、精细产业所具有的主要特征,而且制造业经常会有一些不管是在职还是离职到学校中的培训。第二,由于 88% 的制造业公司雇佣的人员少于 200 人,这个数字显然可以很好地适合"小"的界定。第三,"成功的"是由生存状态所决定的,它要看一个公司能否运作至少 10 年的时间。劳顿(Rowden, 1994)这样叙述其标准:"尽管人们在认定成功公司标准方面有着相当多的争议,但其实任何中小型公司如果能够生存一定时间,就和那些用所谓正确标准所确定下来的成功公司具有相似的品质了。"(p. 89)这个研究所选择的三个个案包括:一家平均有着 66 个工人的油漆公司,一个有着 109 个工人的松木家具公司,以及一家雇佣 128 个工人的商标生产公司。

每个个案或公司内部的样本选择过程和哈里斯的研究类似。公司老板、掌管训练雇员的人(不管其实际头衔是什么),以及随机选择的中层管理人员和一线工人被选为访谈对象。在每个现场也进行了一些观察,一些重要的文件也被收集起来进行了分析。

第三个例子我在前面提到过,它是梯斯戴尔(Tisdell, 1992, 1993)对成人高等教育班级中权力关系的研究。梯斯戴尔十分关注性别和权力与特权的交叉作用系统,她的理论框架主要来自对高等教育教室内的互动以及女性主义课堂研究。她所确定的问题是:从性别或者其他特权系统的角度对学习情境中权力关系的检验缺乏数据支持。

为了探究这些相互交叉系统在成人高等教育教室内的表现,梯斯戴尔选择使用两个教室进行比较个案研究。她选择研究生班以确保成人学生的年龄超过一般大学生所具有的 18 ~ 22 岁。由于一些过去的研究显示了教师的性别对教室内的

互动有一定的影响,因此她选择了两个分别由男女教师执教的课堂。为了避免一种性别高于另外一种性别的可能性,研究者把注意力投注到特定的课程上,所选择的两个个案都是心理咨询的研究生班。数据的获得包括对两个课堂几乎所有的过程都进行观察,在第一节下课后以及课程结束后对两个教师都进行了访谈,在学期末也对学生中的一些自愿接受访谈的人进行了访谈。此外,对教科书、课程表以及其他课堂相关材料进行了收集和分析。表 7.1 总结了上述三个研究的理论框架、目的陈述以及个案内样本的选择标准。

表 7.1　三个个案研究的理论框架、研究目的和个案选择的标准

研究者	理论框架	研究目的	个案选择标准
哈里斯(Harris, 1995)	·课程设计 ·项目规划 ·老年理论	·确证 LIR 中项目规划过程以及影响这一过程的环境因素	·已有项目(存在至少 4 年) ·地理位置的多样性 ·赞助机构的多样性
劳顿(Rowden, 1994,1995)	·人力资源开发理论 ·小型企业理论	·探明人力资源开发在成功的小企业中发挥的作用	·长期经营(至少 10 年) ·制造业公司 ·至多雇用 200 名员工
梯斯戴尔(Tisdell, 1992, 1993)	·成人课堂行为 ·女性主义教学	·探索主要基于性别的权力关系在成人高等教育课堂中的表现	·研究生课堂 ·性别中立的内容 ·性别不同的教师

在三个个案研究中的数据收集

如我前面所提到的,个案研究中数据的收集手段通常有三种:访谈、观察和文件分析。个案中的现场研究包括对正在进行工作的观察、和人们正式或者非正式的交谈、对作为场景部分的文件和材料的检查,如巴顿(Patton, 1990)所指出的,"人们寻求和运用各种信息源,因为没有任何单一的信息源可以确保能够提供综合的观点……通过观察、访谈、文件分析的联合运用,田野工作者能运用不同数据源来对研究发现进行确证和交叉检验。"(p. 224)

然而,三种研究策略很少被平均地使用,一种或两种数据收集方法会起着重要作用,其他方法则起支持作用,从而对个案获得一个深度理解。在哈里斯、劳顿以及梯斯戴尔的研究中,也都是以一种方法为主,其他两种方法为辅。表 7.2 显示了在每个研究中对三种数据收集方法运用的不同程度。可以从表中看出,哈里斯和劳顿十分依赖访谈来收集数据,而梯斯戴尔则把观察作为主要的信息源。

表 7.2 三个个案研究中数据收集方法的运用

个案研究	访谈	观察	文件分析
哈里斯(Harris,1995)	1	3	2
劳顿(Rowden,1995)	1	2	3
梯斯戴尔(Tisdell,1993)	2	1	2

也许是由于到老年成人学习场所进行参观时间的安排以及研究规划焦点不同的原因,在哈里斯研究中观察并非主要数据源,而在研究进程中,文件好像可以更好地帮助获取开阔的视野。而在劳顿和梯斯戴尔两人的研究中,文件则只是访谈和观察的辅助性手段。这里需要指出的是,即使在每个策略之内,都存在着不可避免的抉择过程。没有人能够在一个观察时段内注意到所有的现象,也不可能在一次访谈中考虑到所有要问的问题。最好的处理策略是研究者遵循研究焦点的指引,并对研究过程中出现的新思想和见解保持开放与敏感。为对这一点进行强调,在对每个个案进行讨论时,我将对数据收集过程的这种互动性本质提出一些例证。另外一点也是事实,就是在收集数据的同时,研究者也开始了数据的分析。也就是说,他会注意到观察、文件分析或访谈中的一些线索,以在随后的数据收集中加以跟进。这样一种情况在质化研究中不仅仅是适用的问题,而且是绝对有必要,我会极力推荐(参看第 8 章有关数据分析的起步阶段)。

LIR 机构的课程规划过程研究

哈里斯(Harris, 1995)在参观 5 个研究场所之前,主要是通过文件和观察来获得信息的。LIRS 和老年安乐工程机构网络所举办的老年安乐课程(Elderhostels,为年长成人所开设的短期的大学课程)有关。这样一个网络具有双重作用,一个是促进 LIR 机构的建立,一个是加强和支持已有的机构。在固定时间,网络会出版月报、年报和导报。它主要提供技术帮助、寻找赞助机构并支持地区性学术会议。哈里斯研究了网络的文件,并参与了 LIR 的一个地区性会议。她参与了会议的各个环节,和与会者进行了比较随意的交谈,同时也检视了其他文件,尤其是与一些场所有特定关系的文件。因此,在进行现场访问之前,她已经通过这些前期阶段的研究获得了相当多的东西。

哈里斯访问了一所私立研究型大学的 LIR 机构,这所大学位于人口密集的都市区。在访问期间,她研究了学校手册和这个机构的注册资料,参观了用于成人教育的设备,在几个教室内听了课,也参加了一个规划会,对主任和其他关键人员进行了访谈。有关数据收集互动性本质的一个例子是,哈里斯曾在学校手册和课堂观察时注意到了一些现象,随后她就此和主任进行了访谈。哈里斯注意到这个机构所提供的

课程中,很少有艺术和体育类课程,于是在随后的访谈中就和主任进行了如下谈话:

哈里斯:您觉得你们所规划的课程是丰富多样的吗?

主任:哦,我希望能够做到这一点。我意思是说这正是我们的想法。在我们为一个学期的课程进行规划的时候,我们会尽力注意到这个问题。比如我们已经确定下了20门课程。然后,我会把我们课程委员会列表上的那些已经排列很好的课程划入到各个学科领域,通常情况下,就可以看出有一些明显的缺陷。比如我们在历史、语言学方面没有任何课程,而在文学方面则有大把大把的课程。这些分析就给我们一个指引,告诉我们如何规划剩下的20或25门课程。

哈里斯:这样说来,要规划出富有多样性的课程实际上是有足够的运作时间的。

主任:是呀,尽管我们也没有什么指标。

哈里斯:可是,也许是因为我经历有限的缘故吧,我并没有看到有多少体育领域的课程或手工艺术,这是由于缺乏空间的原因呢,还是因为你们实际上所遵循的是另外一种教育哲学?

主任:嗯,艺术类课程(缺乏)主要是因为空间的缺乏。

哈里斯:因为我刚刚看过课程表,我有种感觉,仿佛是你们想保留更多的学术味,我想这也许是你们的主要倾向,但你们好像也并不反对……

主任:那同样还是有一定原因的,因为如果我们有更多的手工课,我也不知有哪些课程,比如社区教育所开设的园艺之类,也许可以吸引一些乐于此道的学生,但如果要再回到更学术一点的课程的话,将会更加困难。

哈里斯:您觉得外界在看待你们这个部门的时候,是否会把它看作是一个学术性的群体?或者外界根本就对你们无所了解?

主任:哦,我想人们会把我们看作是一个学术性群体的……我希望他们不要这样看,但不可否认我们的确是这样一个喜欢理智性事物的群体,我觉得整个群体都是为学术走到一起来的。

哈里斯:是,这就是你们的适切定位。

主任:对,这就是我们的定位,但也正是我想有些遗憾的地方。

通过这次交流,哈里斯可以确证她在看课程表时所觉察到的,那些课程都是学术取向的,这也是这个群体在为老年人提供课程时为自己的定位。这个信息也给哈里斯提供了眼界,让她对LIR课程所涉范围如何影响课程规划的过程有了更深的理解。

另外一个有关个案研究数据收集的互动往复性特征的例子,发生在另外一个LIR机构中。那次,在访谈了机构的主席之后,她接着参加了一个课程规划会。在这次会议的现场记录中,她注意到会议由主席、课程主任所主导,他们都是男人。其他绝大多数人,尤其是妇女,在讨论中并无多少插言的余地。在会议结束时,其中一个妇女走近哈里斯,请求让她接受访谈,她是课程委员会的新人员,在会议中没发一言。

哈里斯:您觉得会议是如何达成一致意见的?

受访者:(会议)有些问题……我不愿意这样说,但我认为课程委员会是一个由男人主导的地方……

哈里斯:他们在说他们自己……

受访者:他们?

哈里斯:对。就在昨天,发生了一件事。你们的主席说:"我的确希望看到一种现象能够发生,我们这个群体67%是女性,因此我们需要更多有关女性的主题,这就需要有更多女性在委员会当中,等等",所以说他非常……

受访者:他是觉察到了这一点,但仍旧把控课程委员会。而对于来自男人的建议,男人们通常都会点头。而且,如果你昨天看到我们这个群体如何互动的话,就会发现这点。我可能是这个群体中唯一具有博士学位的女性,我当时提出的是有关图书馆的建议……我希望我能够把这个话题持续下去,因为女性对女性的生活是最感兴趣的,而且她们也做了很多来充实自己……嗯,我再次推动这项提议,但我要说这将会是一个石沉大海的提议。

哈里斯:也许你必须做的是把其他女人在会议开始之前都召集起来并且说:嗨,女士们,告诉我这个想法如何?

受访者:我觉得那些男人们有很多的联络途径。

哈里斯:男人们在委员会待的时间已经很长了。

受访者:很长很长了……委员会中的大多数女性,只是在更好地完善她们正在做的事情而已,但这决不是我们能够做到的事情的全部,而这些男人却这样认为。你可以看到这种传统已经行之有年了。用另外的话我可以说,我们女人可能并没有真正为号召彼此付出努力。

在另外一个案例中,一所位于一个山野社区的教会附属学院的使命陈述中所体现的价值影响了 LIR 的课程规划。如课程主管所述:"我们努力做到了开设至少一门有关宗教、哲学、伦理之类的课程,而且我觉得在这方面我们做得很好。这一点并非写在什么地方,我们只是有这种感觉:我们乐意这样做。"

HRD 在成功小企业中的作用

为探查人力资源开发(HRD)或培训对小型制造企业的成功的作用程度,劳顿(Rowden, 1994, 1995)访谈了总裁或者主席、行政助理、销售和技术经理、生产线主管和工人。他也观察了职员会议、培训现场以及主要分支机构,也仔细分析了公司政策、备忘录、公告、培训材料等文件。在三个制造公司中,对一些关键人物的访谈十分必要,它可以使管理层放心地让研究者就座于会议或培训现场以及观察商店里的运作。一旦这些信任建立起来,就需要更加复杂的数据收集方式。

做这个研究的原理之一是,有关小型企业人力资源开发的研究资料匮乏。大多数小型企业并没有确定的培训或者开发的智能部门,他们也没有很好地把类似行为归结到人力资源开发上来。因此,在调查或其他研究报告中,通常认为小企业并没有人力资源开发或者培训行为。这样一来,揭示这些小企业中人力资源开发的构成及其它们与企业的显著成功之间的联系,就成为劳顿的主要任务。因此,观察和物质性的证据可以源源不断地提供有关人力资源开发中究竟发生了什么,以及这些活动如何影响企业成功的重要线索。

一个探索性的案例研究是在一家油漆包装制造公司开展的。公司的老总已经告诉劳顿:"恐怕我们在人力资源开发或培训方面并没有做什么工作,我自己倒是期望我们能够在这些方面做一些事情。我们实在是忙于让公司存活下去,如果有一天我们能够平稳一些,我希望我们能够拿出一定的时间和资源来投入到员工的培训上。"然而,劳顿(Rowden, 1994)却这样写道:

> 当你走到离接待处不远的门厅时,就可以感受到公司中比较浓重的,甚至是相当正式的人力资源开发的味道。至少有11个证书或者文凭悬挂在墙上向人们证明员工的技术能力。事实上,对正式的培训或者开发的认可弥漫于整个组织之中。人们可以想象得到,在总裁、技术服务经理以及两个销售经理办公室的墙上会悬挂着大学文凭,但人们根本想不到在雇员大厅的墙上也有数量巨大、各式各样的证书。一天,在茶休期间,研究者询问一个一线工人有关墙上的大量证书(大约25~30个),她这样回应:
>
>> 她(指总裁)的的确确为我们所做的所有学习都感到自豪,希望我们把所得到的所有文凭都挂出来,让每个人都可以看得到。有时候在午餐时分,我们会小聚一下庆祝某人结束了某种学习。在我得到那张证书时(她带着十分明显的自豪的微笑指着她自己的GED证书的复印件),他们甚至举行了一个小聚会,拿来烧鸡表示祝贺。

随着劳顿收集的数据越来越多,一个发现逐渐浮出水面:在小型企业中,培训为公司成功发挥作用的一个重要途径是,把员工融入公司特定的工作实践或文化中。例如,一个家具公司的工头解释说,新雇员都要通过一个初始的培训期,学会"我们是如何做事情以及事物为何是这个样子的"。另外一个证据来自一个副总裁对生产线工作团队新领导讲话的一个备忘录。劳顿(Rowden,1994)从这份备忘录中摘录了一些内容,其中提到副总裁"训示他们'要确保对所有团队成员平等对待,这样他们就可以知道我们正在努力的事项'。她也提到'根据新的工作程序,为需要的工作人员提供帮助和培养'。她最后提醒这些监管者他们的职责就是确保他们的工人'尽早熟悉新的团队工作……如果他们中的什么人还不能理解我们想要的,那么身为领导就要和他多在一起工作一些时间'"(p.157)。

劳顿(Rowden, 1994)也发现了另外一些支持性的证据。他发现即使在培训外部销售人员时也会尽量传播公司的文化。一家商标公司的总经理在员工大会上，教育聚乙烯生产部的头目:“当工作人员走出去告诉别人如何操作他们所知的程序时,一定要确定我们对质量的要求胜于速度,因为他们中的一些人会认为我们仅仅是把产品生产出来,而不在乎它究竟是什么样子的。”(p. 160)

最后,再说一个个案研究数据收集的互动性和相关性的案例。劳顿在他田野笔记中写到他曾看到一个生产线工人走近主管说了些什么,然后他们二人离开车间,走出当时所在的建筑,然后亲热地讨论了一阵。后来,在对那个主管的非正式访谈中,劳顿提到了这件事情,那个主管这样回复:

> 这是一个被称为“走出去密谈”的过程。他解释说,任何时候任何人如果有问题要讨论,而且又不想被他人听到或者有一个“官方”记录的话,他们就可以要求经理或者同事“走出去密谈”。在这种情况下,每个人会感到可以自由地谈自己的思想,而不担心受到报复或者感情伤害。这里有一个非正式的保证,那就是任何人密谈的东西不能被用于伤害他们的利益。(Rowden, 1996, p. 31)

这个观察中发现的小插曲,加上访谈中所得到的解释,就支持了劳顿的观点:这个公司中开放的人际关系提升了工作生活的质量,因而支持了这样小型企业的成功。

成人高等教育课堂中的权力关系

梯斯戴尔(Tisdell, 1992, 1993)收集数据的主要方式就是观察,包括对心理咨询教育的两个研究生课堂的几乎所有环节都进行了观察。在对每个班级介绍的时候,她自称是博士研究生,要对课堂的社会互动模式进行研究,进行非参与性观察。她也在学期开始和结束的时候对两位教授进行了访谈,以把她所发现的东西理解得更精确一些。在课程结束之后,她也访谈了一些自愿接受访谈的学生。

为了更清楚地发现教室内的权力关系如何发挥作用,梯斯戴尔把注意力放在性别上,但是对一些有关特权和压迫的相互关联的系统性因素,如种族、阶级、年龄等保持相当的敏感。这种互动性在一个美国出生的亚裔男生艾尔(AL)身上表现得特别明显。艾尔认为自己在社会经济方面属于上层阶级,并且十分聪明,反应灵敏。因此,尽管所谓亚裔美国人的身份降低了他所谓男性的权力,但是良好的家庭出身以及他的聪明才智,又导致了他可以在班级里发挥一些权力。梯斯戴尔观察到,在一些小型的需要5个或者更多人的练习中,艾尔要么坐最前面,要么坐在桌子上。她从她的田野笔记中直接摘录了这样的内容(1992, p. 248):

> 茹斯、卡罗、萨拉和凯伦依次坐在桌子的一边,而艾尔则坐在桌子上。我问那个群体他们是否介意我把他们讨论的内容录下来,他们开始就录音这件事情开起玩笑来,艾尔则把录音机拿过来并且说:“我捉住了,我捉住了,希望

> 我做我的小精灵吗?"他们对此开着玩笑,就开始了练习。艾尔坐在桌子上俯视4个女生,而4个女生在开始进行评论的时候则仰视着艾尔……(后来在练习中)在一个简短的停顿之后,为了反驳群体中的另外一个成员,卡罗仰视艾尔,并且对他特意提出问题:"你觉得你们小孩子需要什么样的工作呢?"

在课后对在这个班级上课的教授查尔斯的访谈,印证了梯斯戴尔对艾尔多方面权力来源的观察。查尔斯这样评论道:"我想它们(艾尔的言论)常常带有侵略性,只有个别时候才是低姿态的。而且这些言论是有相当的性别原因的……中间的动力主要是(艾尔的)聪敏……我觉得在学术方面人们通常给聪敏的人以一定的尊敬。我们通常给予他们更多的发挥余地,我觉得她们主要是给他更多的时间"(Tisdell,1992,p. 251)。

由女教师所教授的康复咨询课程通过一些课程材料和教学方式强化了社会权力。这个班级的主要教科书(1987年出版)里到处可以看到具有性别色彩的语言。例如,"一个典型的例子是,一个码头工人患了慢性背部疾病,尽管**他的**医生要求他更换工作……"(强调是另加的)(Tisdell,1992,p. 198)。在一个案例中,在一个私人康复诊所工作的两个女性客座发言人都称医生和律师为"他"。类似的另外一个案例则与残疾病人康复处理技术录像带有关。梯斯戴尔在她的田野笔记中写道:

> 一个录像是由通用汽车公司推出的,主要是关于如何对汽车进行改造以适应残疾人,尤其是截瘫和四肢麻痹病人的需要。这个录像带实际上是告诉残疾者如何买一辆小汽车,本身把男性和女性残疾者都包括在内,但令人吃惊的是女性在这个录像带中没有发出声音。在整个录像带中,只有一个妇女承担了说话的角色,而且也仅仅局限在对如何适用自己的脚这一方面进行简单陈述。另外一些发言者的角色,包括那些真的有残疾的人,以及那些叙述或者介绍如何量身定做一个小汽车以适合特定需要的程序的人员,都是男性。
>
> 第二个录像带是有关残疾儿童如何使用电脑作为交流方式或者用于教育目的,根本没有任何女性出现在录像中,所有显现出来的都是男孩子,另外三个在教残疾孩子如何使用电脑的男性也很突出。一个女性为录像带进行解说,她的声音可以听到,但却从未在录像带中出现。(pp. 201-202)

梯斯戴尔对两个班级的观察,最初都是依靠课程表来指引的。例如,在那个男老师执教的职业咨询班级中,课程表上有一个部分的题目是"职业心理学的其他事项",这个题目下面的主题和参考文献是按照女性、男性以及少数民族等类别来排列的,但这个课程表并没有显示这些主题如何以及何时融合到班级之中。对课堂教学的田野记录分析出了这些主题是如何体现在课堂中的。这些观察结果在对教师和学生的访谈之中依次被直接或间接地提示出来。梯斯戴尔写到这个学期的最后一个星期男教师在课堂上所讲的内容,他用自己的孩子来阐明一个观点。在过去的教学过程中,他

多次提到他的孩子,但都只提到他的两个儿子,这次则提到了一个女儿。在她的田野笔记中,梯斯戴尔写了一个观察评论(OC):"我对CW居然有一个女儿感到惊异。我在以前从未听到有关她的任何事情。"这个观察使梯斯戴尔重新回顾她自己的田野笔记,认真反思查尔斯在多大程度在他的课堂上强调男性的重要。她发现了一些证据,并以此来询问查尔斯。查尔斯回答说:"我把他们和治疗的不同部分联系起来,对此我是很有意识的。(停顿)嗯,在我的家族里边女性较少,因此是很珍贵的,但是因此我也对她们不是非常了解,从来都是这样……我成长在一个性别色彩较浓的家庭,并且在这个家庭中学到了很多。我对性别十分敏感,但不可避免,我依旧带有我所成长的家庭的痕迹"(Tisdell, 1992, p. 215)。

我在前面提到,非参与性观察是梯斯戴尔主要的数据收集方式。但是,课堂过程中发生的事件、互动以及活动都和一些文件,比如课程表以及从对教师和学术的访谈中收集的数据联系起来。三种数据来源交织在一起为社会权力关系如何在教室内得到强化和挑战提供了详尽的描述和分析。

小 结

本章把以前三章谈到的访谈、田野观察以及文件分析融合到了一起,这是质化研究中三种主要的数据收集技术。如果我们想用听起来更科学一点的话语来指称这些活动的话,就如沃尔考特(Wolcott, 1992)所说的那样,我们可以用"观察"、"询问"和"回顾"这样具有系统性的词语(p. 19)。一些质化研究只用到一种数据收集方法,而在个案研究中,所有三种方法通常被一起使用。另外,数据收集的过程通常具有明显的互动性和整体性。你从现场观察到一些东西,然后就在一个访谈中对此进行询问;或者在观察中你发现了一份文件,而这份文件中的某些东西会吸引你的注意力,也可能是在观察环境中,你与人们进行了非正式谈话,结果得知这份文件的存在。

我运用三个个案研究,并进行相互比较,以阐明数据收集和初始分析的这种互动性本质。哈里斯(Harris, 1995)对LIR机构课程规划过程的研究,运用了大量的访谈和文件分析,同时伴随着观察方法的使用。在劳顿(Rowden, 1994, 1995)对人力资源开发在小型企业成功中的作用的研究中,访谈同样是重要的数据来源,但观察也产生了相当多的重要信息,同时伴随着对公司的文件分析。相反,梯斯戴尔的主要数据来自她对课堂环节的观察,访谈却是第二位重要的数据源,她同时也有对课程相关材料的分析。

在本章中我力图阐明质化个案研究数据收集过程的整体性、综合性的本质。虽然每种方法都可以单独使用,但是在真实的个案研究中,访谈、观察和文件分析是融合在一起来对研究者感兴趣的现象进行理解和描述的。

分析和报告质化数据

第三部分

选择质化研究设计,实际上也选择了一定的对世界的前提假设,这种前提假设反过来会限定一个研究者如何选择样本、收集数据、分析数据以及完善效度、信度和研究伦理。第三部分由四章组成,阐明了研究过程的后期阶段,其中两章包括如何分析质化数据,一章是说明如何以符合伦理的方式产生有效度和有信度的知识,一章则主要是阐述如何写出质化研究的报告。

把各个章节按照数据分析、效度、信度、伦理等进行划分可能会导致一些误解,因为质化研究并非线性的、渐进的过程。数据收集和分析在质化研究中是同时进行的,分析从第一次访谈、第一次观察或者第一份文件阅读就已经开始了。不断浮现出来的洞见、直觉以及尝试性的假设指导着下一阶段的数据收集,因此不断引向问题的细化和重组,等等。这是一个充满交互的过程,从而确保研究者可以产生出令人信服的发现。和实验性研究设计在研究开始之前就可以确定效度和信度不同,质化研究的严肃性来自研究者在现场待的时间、研究者和参与者互动的深入情况、对数据的三角检验、对感知事物的解释程度以及丰富的、厚实的描述。

正因为如此,质化研究的最后报告和传统研究的最后报告有着明显的不同。通过对同一问题所展开的质化研究和量化研究的风格进行比较,费尔斯通(Firestone, 1987)注意到二者有着不同的说服读者相信研究发现权威性的策略。"量化研究必须使读者相信整个研究是严格按照程序做出来的,因为它很少对哪些人做了些什么进行描述;而质化研究则会向读者进行足够详尽的描述,以显示作者的结论是'有意义的'。"(p. 19)

在这本书的最后四章,读者会从中得出一个印象:数据收集、分析和研究报告的撰写之间是互动的。第三部分首先会向读者介绍质化研究中各种数据分析策略,讨论在进行数据收集时同时进行分析的重要性。在第8章对如何管理数据系统进行实际指导,包括对如何运用电脑来强化数据管理和分析进行讨论。第9章同样要对数据分析做出贡献,它探索了数据分析的不同层级,

包括纯粹的描述到理论的构建。本章的大部分内容,是描述从数据中抽取意义的过程,特别是如何从数据中发展出类别和主题来。第 9 章的最后一部分也检视了在个案研究中数据分析的运用。

在质化数据分析和报告阶段,在"过度描述"(Lofland,1971,p. 129)与"从优势数据中形成合理的结论或概括"(Taylor and Bogdan, 1984, p. 139)之间存在一定的张力。这种张力甚至延伸到效度和信度方面,因为研究者的发现所扎根的数据越详细,就越值得信赖。第 10 章探索了内部效度、信度和外部效度——质化研究的发现可以运用到其他场所的程度。和质化研究其他任何一个部分相比,对质化研究的概括性可能需要更多的讨论,甚至是争论。如何思考这些因素,以及如何在质化研究中采取具体的策略来确保其可信性,是第 10 章的重点。同样重要的是在整个质化研究过程中都存在的伦理关注,从如何对研究进行界定到发现的传播,都存在这样的问题。这些也会被讨论。

第三部分的最后一章(也是全书的最后一章),主要阐明如何写作质化研究报告,包括如何进行写作的前期准备、报告的内容以及与内容相关的事项、如何传播研究发现等。这一章以在写作质化个案研究的最后报告需要考虑的一些特定问题做结。

我之所以把这些章节安排在本书的最后部分是因为,我深深地知道,对质化研究中的分析和报告所做的详细教授虽然很有用,但它们也只能在研究者需要进行解释和应用的时候提供一些指导而已,而研究者本人才是质化研究中最重要的因素。

第8章　数据分析和管理技术

前一章已经说明了在质化研究中如何通过访谈、观察和文件来收集数据。在这一章,我会讨论在数据收集起来之后如何管理和分析它们。把数据分析单独摘出来作为一章可能造成误解,因为数据的收集和分析在质化研究中实在是同时进行的过程。事实上,数据分析的时机,以及把分析与其他工作结合起来,是把质化研究与传统的、实证主义研究区分开来的主要标志。一个质化研究设计是逐步完善的。除非对已经收集的数据进行一些分析,否则研究者通常在事先并不知道接下来需要对什么人进行访谈,需要询问什么问题或者接下来要看什么地方。直觉、工作假设以及有根据的猜测指导研究者对特定的数据予以关注,然后再精确或校正自己的直觉。数据收集和分析的过程是往复性、动态性的,但是这并不是说所有数据收集好之后分析也就结束了,正相反,随着研究的进展,一旦数据收集完毕,分析变得更加密集了。

首先,我会对数据分析的不同策略进行简短的描述,然后对数据收集和分析的互动性本质进行讨论。最后一部分则会对数据管理和计算机在质化研究中的作用进行说明。

数据分析策略

纵向来看,质化研究有点类似神秘的分形(metamorphosis),研究者不断回到数据上,应用自己的分析能力,然后浮现出类似蝶状的"发现"来。在最近才有一些著作对质化数据分析进行描述和解释,并把此作为帮助研究者努力从他们的数据中获取意义的资源(如 Strauss, 1987; Strauss and Corbin, 1990; Dey, 1993; Miles and Huberman, 1994; Coffery and Atkinson, 1996)。然而,人们对这一过程的直觉性并没有多少怀疑,研究者通常难以解释一个洞见(后来可能会成为一个发现)从何而来,或者数据中的关系是如何找到的。所有著作,包括本书,最多能够做到的

是对自己所用过的如何展开和描述的策略进行介绍,并提供鲜活的例子。真正的学习只能发生在实践之中。时刻记住这个告诫,我在本章的第一部分对几种数据分析方法做简略的说明。

一些数据分析策略和不同的理论传统和原理相关,另外一些则对任何质化研究都有作用。这里选择的主要是一些通常在教育研究中出现的方法,包括民族志分析、叙事分析、现象学分析和不断比较方法。对另外两种较少运用的方法——内容分析和分析性归纳,也有一定的介绍。

民族志分析

我在前面提到,民族志研究主要关注日常生活的文化和社会规则,丰富的、密集的描述是民族志研究非常显著的特征。那么"分析的主要任务,是透过多样的数据(记录、人造物和日记)并浓缩它们,同时对这些观察的概念性和理论性意义的关注则要少一些"(Miles and Huberman, 1994, p. 8)。人类学家有时也会运用已经存在的类别框架来组织和分析他们的数据。莫道克和其他人(Murdock and others, 1982)所著的《文化材料的轮廓》(*Outline of Cultural Materials*)列举了近 80 种描述的类别,每一个种类又可以划分出不少于 9 个亚类,通过这些种类读者可以给自己的数据编码。这对于比较不同文化的研究来说是特别有用的框架。劳夫兰德双氏(Lofland and Lofland, 1995)也提出了一些组织一个社会的种类和亚类,他们所提出的四个比较宽泛的种类包括:①经济;②人口学,如社会阶层、性别、种族等;③"人们生活的基本场景"(p. 104),包括家庭、教育以及健康维护等;④环境,包括"自然的"和"人造的"(p. 104)。

虽然**教育方面**的民族志研究也可以使用这些类别框架,但更多时候分类框架是从数据自身得到的。这样的框架可以使用在文化现场中所出现的日常话语(文化本位立场),也可以使用民族志研究者自己构建的话语(研究者本位立场)。如果框架内的主题或变量中间是交互相关的,就可以构建出一个类型来。劳夫兰德双氏(Lofland and Lofland, 1995)将**类型化**界定为:"描述两个或多个变量交叉所形成的可能性的过程"(p. 126,强调是原文就有的)。泰斯克(Tesch, 1990)对数据之间的关系如何进行排列也进行了阐明:"这些关系通常用图表进行描述,比如用条形图或者其他形式的盒状图、轮廓图、树状分类图……饼图、精确的表格、交叉的圆、星状饼图(一个主要的概念位于中央,其余相关概念分布在周围)、因果链或者网络,以及研究者可以发明的任何形式。"(p. 82)在一个民族志研究中,这些分类系统或者"认知地图(cognitive maps)"(Werner and Schoepfle, 1987, p. 24)可以帮助研究者根据社会文化的类型来对数据进行组织。对一个分类系统中的因素进行比较能够形成试验性的假设和解释。

叙事分析

叙事分析的核心是“人们体验世界的方式”（Connelly and Clandnin，1990，p. 2）。作为一种研究方法，对经验的研究主要是通过故事来进行的，重点在于人们所讲述的故事以及这些故事是如何被交流的，也在于讲述故事的语言。约翰森-贝雷和卡瓦罗（Johnson-Bailey and Cervero，1996）在对他们所研究的黑人妇女进行的叙事分析中注意到，这些妇女讲述故事时的声音，甚至重复和噪声都应该被看作是数据的一部分（p. 145）。

第一人称的经验叙述形成了这种研究方法的“文本”模式。不管这种陈述是以自传、生活史、访谈、日志、信件或者其他我们收集来“以组成我们生活”的材料，这种文本都采用符合特定学科或者观点的方法进行分析。社会学或者社会语言学的叙事分析模式强调叙事的结构及其与社会背景的关系，而“理解、回顾以及总结故事的过程”（Cortazzi，1993，p. 100）——简单来说，就是记忆的过程——显示了心理学叙事分析的特征。人类学家会对不同文化之间以及处于不同的“由习俗、信念、价值、表演和社会叙事场景所构成的文化类型”中的人们如何讲述故事非常感兴趣。文学模式则强调语法、句法、叙述以及情节结构的分析。此外，带有一定思想观念的叙事分析，如体现女性主义、批判理论以及后现代主义思想的叙事分析，通常被用于对生活史进行阐释。根据研究者的不同，这些框架中的任何一种都可以被应用到教育过程和场景的研究中（参看 Cortazzi，1993；Hatch and Wisniewski，1995；Josselson and Lieblich，1995）。如柯菲和阿特金森（Coffey and Atkinson，1996）所观察的，“并没有成型或者成熟的分析故事的‘最好’方法供我们收集或者采用。事实上，把我们的数据看作是叙事性的，其优势就在于对多种分析策略的使用可能性保持开放的态度”（p. 80）。

现象学分析

由于深深植根于现象学（参看第 1 章），这里分析倾向于挖掘一个现象的最根本或者基本的结构。几种具体的技术，比如延迟（epoche）、悬置（bracketing）、多角度想象（imaginative variation）、第一和第二次序的知识（first-and second-order knowledge）等被用来分析经验。例如**延迟**是“研究者介入事件而造成对事件本身的改变，或者至少研究者觉察到自己对所探究的现象有一定的偏见、观点或者假设时，所采取的暂不做判断的过程……这种判断的暂停对于现象学研究来说是十分关键的，它要求撇开研究者个人观点从而能够洞察经验本身”（Katz，1987，p. 37）。多角度想象主要是指努力从多个不同角度或者观点来看待研究对象，也就是现象。如穆斯塔卡斯（Moustakas，1990，p. 97-98）所解释的：“多角度想象的任务是通过想象的运用、改变参考框架、应用极端进而翻转的手法，来寻求可能的意义，从而在多样

的角度,不同的位置、角色和功能上来接近现象的本质。其目的在于对一个经验形成结构性的描述,使构成所体验现象的因素得以凸显并沉淀下来……使所体验到的现象呈现它本来的面目。"现象学分析的一个版本是**解释学探究**(Moustakas,1990)。解释学探究比现象学探究更具有个人化的特色,因为研究者会把自身的经验作为数据的一部分进行处理。

不断比较的方法

不断比较的方法是由格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)用来发展扎根理论所运用的一种数据分析方法。扎根理论包括种类、特性以及由种类和特性之间的概念性联系所构成的假设。由于不断比较的基本策略和质化研究中的概括、概念建构等彼此相容,因此这种数据分析方法也常常被并不寻求建立实质性理论的质化研究者所采用。

这种方法的基本策略正如它的名字——不断地进行比较。研究者以访谈、田野笔记或者文件分析中的一个片段开始,并把它与相同场景或者不同场景中的片段进行对比。这种对比会产生暂时性的类别,可以彼此进行对比或者与其他案例进行对比。比较不断在不同类别的概念之内或者之间进行,直到形成理论。

这种不断比较的数据分析方法会在下一章加以更详细地解释。

内容分析与分析性归纳

质化研究的另外两种不太常用的方法是内容分析与分析性归纳。在某种程度上,这两种方法在任何质化数据的归纳分析中都被模模糊糊地用到。从某种意义上来说,所有质化数据的分析都是内容分析,因为它本身即是要分析的访谈**内容**、田野笔记**内容**或者文件**内容**。虽然这些内容可以通过质化的方法进行分析以获取一定的主题或重现的意义模式,但内容分析从历史本质上来看是属于量化色彩很浓的方法。曼宁和库卢姆-斯万(Manning and Cullum-Swan,1994,p.464)认为内容分析历来被用作"量化分析的方法,通过这种方法,可以把标准化测量的数据界定出一个个单元来。通过这些单元,来对文件进行标示和比较。"这种内容分析所得出来的测量单元是以彼此之间的相关为中心的,特别注重信息出现的频率和多样性。这种方法运用到质化研究上,意义之间的相关则是重点。这种分析主要是归纳性的:"虽然研究最初由一些概念和'变量'所指引,但另外一些概念和'变量'则要在研究过程中浮现出来。"(Altheide,1987,p.68)从根本上来说,质化的内容分析寻求的是洞见,其中"形势、场景、风格、图景、意义和细微差别是十分关键的主题"(Altheide, 1987, p.68)。内容分析的过程包括对原始数据的同期分析,以及抓住文件内容的相关性特征构建出一定的类别体系。

分析性归纳也称为差异的或负面的个案分析(Kidder,1981a),来自社会学的

研究(Robinson,1951;Katz,1983;Denzin,1978)。从本质上来说,这是一个对假设不断精细化的过程,也就是研究者发现现状和自己原初的假设并不一致,因而不断进行修正,使假设最终能够解释所有已知的现象,达到假设和所获得的数据最佳匹配的目的。就最纯粹的方式而言,分析性归纳是一个不断把新获得片段或个案与最近形成的对研究现象的假设或者解释进行对照的检验过程。这一过程的基本步骤如下(出自 Robinson, 1951):

- 你以一个对研究现象的暂时性假设或解释开始展开研究。
- 你有目的地选择现象的一个例子来检验这个假设是否适合个案。
- 如果个案和假设并不相配,你就重新建构假设;如果和假设相配,你就选择其他个案来对这个假设进行检验。
- 你有目的地寻找与你所形成的假设有明显偏差的个案(负面的或偏差个案);"任何一个偏差个案的发现都可以推翻你原有的解释,要求你重新进行构建"(Borg and Gall, 1989, p.405)。
- 这个过程不断持续下去,直到重构出来的假设可以覆盖所有研究的个案,或者再也找不到负面个案。

虽然最严格的分析性归纳很少被用于质化研究,这种检验暂时性解释(或假设)的思想在持续的数据收集过程中还是被经常用到。

在数据收集过程中展开的分析

想象你自己坐在餐厅的桌子旁边,准备开始对你尚未完善的质化研究进行数据分析。在你的左边,是一堆 300 页左右的访谈记录,在桌子中间堆放的是你现场观察时所做的田野笔记,在这些笔记的右侧,则是一盒子你觉得可能对你的研究有用而收集起来的文件。你回顾你的研究目的以及指引你进行探索的问题。现在,你要做什么呢? 从哪里入手? 如何从数百页的数据中拿出二三十页的发现呢? 你从读一份访谈记录开始,然后开始另外一份。你认识到你应该向第二个参与者询问一些第一个访谈者所谈到的问题。你很快会感觉到有些超越负荷,感觉自己几乎要淹没在数据当中。从任何一个发现开始进行分析都是困难重重的。你过去一直认为在所有的数据收集上来之后才开始进行数据分析,现在这种做法破坏了你整个研究。

在一个更光明的剧本中,你坐在餐厅的桌子旁边,你身边除了第一份访谈记录、第一份观察的田野笔记、所收集到的第一份文件之外,什么都没有。你回顾你研究的目的,对数据一读再读,并在其边缘写下自己对数据的评论笔记。你写下另

外一份单独的备忘录来记录你自己的反思、试探性的主题、灵感、思想以及从这首份数据当中所得出的需要展开的行动。你注意到了你想要问的问题,想做的观察以及其他在下一步数据收集中需要寻找的东西。在做完了你第二份访谈之后,你把它与第一次访谈进行对比,这样的对比让你明白下一步需要收集一些什么样的数据,等等。数月之后,当你坐下来分析并写下你的发现时,你已经有了一系列试探性的类别或主题回答你当初提出的研究问题。你开始对它们进行组织和优化,而不是才开始分析它们。

数据分析是质化研究的少数几个可以让研究者发现自己做得是否正确的方面之一,甚至可以说是能够这样做的唯一一个方面。正如我们在前面剧本中所描述的,在质化研究中正确的数据分析方式就是和数据收集的过程**同时**进行。在质化研究开始之时,研究者知道问题是什么,并依此选择样本,收集数据以解决问题。但是研究者并不知道在研究中会发现什么,焦点在什么或者谁那里,或者最后的分析会是一个什么样子。最后的产品是由你所收集的数据形成的,而分析则伴随着整个过程。如果没有持续的分析,数据就会变得焦点模糊、重复无用,即使在需要开展研究的单一的材料上也会手足无措。在收集数据时就开始分析它,不仅是经济的,也是非常明智的。

把数据收集和数据分析同时进行可以发生在研究现场,也可以在现场之外。也就是说,你可以在收集数据的现场做一些初步的分析,也可以如第二个剧本所描绘的那样在两次数据收集之间进行分析。伯格丹和比克伦(Bogdan and Biklen, 1992)对收集数据的同时对它们进行分析提出了10个十分有用的建议:

1. 强迫你自己做出窄化研究的决定。"你必须约束你自己不要对任何东西都去追逐……或者终止收集那些宽泛的,或者是对你所决定做的研究无用的数据。你在一定的主题、场景或者人物上收集的数据越多,你对它的认识就会越深刻,当你试图进行最后的分析时就可能得到越多的成果。"(p. 155)

2. 强迫你自己对所要开展的研究类型进行聚焦。"比如,在你的头脑里,你必须很清楚究竟是要对一个场景进行全面的描述呢,还是想对这个场景的某一部分进行研究以得出一个普适性的理论。"(p. 155)

3. 找出分析性的问题。"一些研究者把一些宽泛的问题带到研究之中。这些问题是很重要,因为它们可以使要收集的数据得以聚焦,并在你开展研究时帮助你很好地组织数据。我们建议你在进入现场后不久,就要确定你所带入现场的问题哪些是有用的,哪些需要你重新构建以更好地指导你的研究。"(p. 155)

4. 根据你在前面的观察中所发现的,计划好你的研究过程。"当你定期回顾你的研究笔记,你就会明白自己发现了什么,这帮助你计划好在下一步研究中所要寻找的特定事物。"(p. 157)

5. 当你在做研究的时候,不断写下"观察者的评论"。"这个建议可以激发你批判性地思考所见所闻,而不是仅仅成为一个记录机器。"(p. 158)

6. 把你所学到的写下来成为自己的备忘录。"这些备忘录提供了你反思的时机,让你对场景中产生的问题以及它们如何与更宏大的理论、方法论以及实质性的事项有过关联进行反思。"(p. 159)

7. 在一些重要人物那里试验你自己的思想或者主题。"由于并非每一个人都能够询问到,你所听到的也并非都是有用的信息,因此,关键的信息提供者在特定的环境中可以帮助你深入分析,特别是填补描述的漏洞。"(p. 161)

8. 当你在现场的时候就开始对文献进行探索。"当你在现场待了一段时间,对你研究领域中的一些重要文献进行回顾有利于做好分析。"(p. 161)这样的阅读"可以激发你的思考,而不是思考的替代物"(p. 162)。

9. 游戏于隐喻、类比和概念之间。"短视通常是大多数研究的瘟疫……问这样的问题,'这一点对我有什么提醒呢?'"(p. 162)。"另外一个拓展分析视野的方法是,努力把在一个特定的现场所观察到的具体的关系和事件提升到一个更高的抽象水平上。"(p. 163)

10. 使用可视工具。尽量使你所研究的现象可视化,这可以为你的分析带来更高的清晰度。这种表征方式可以是"原始的乱写乱画",也可以是复杂精细的电脑产生的模型(p. 164)。

数据收集和分析实际上是一个持续的过程,可以无限拓展。一般情况下,都有其他的人可以进行访谈,有其他的观察需要进行,有其他的文件需要进行分析。那么,究竟什么时候你应该停止这个阶段的探究而开始更密集的数据分析呢?你怎么知道你已经收集到了足够的数据呢?这些问题的答案依赖于非常实际的现场以及所使用的理论。从实际情况来看,你可以耗尽分配给这个项目的时间和金钱,或者用尽脑力和体力。从理想的情况来说,这一个决定更多地取决于如下标准:

> **耗尽资源**(exhaustion of sources)(虽然资源可以再生或可以录音多次);**种类饱和**(saturation of categories)(继续进行数据收集所获得的信息补充和得到它们所耗费的努力相比微不足道);**出现规律**(emergence of regularities),也就是出现"融通"的感觉(虽然此时必须小心以避免在研究者无法接受的过于简单的层次上所获得的规律,以及在此基础上得出的结论);**过度延伸**(over-extension),也就是觉察到新发现的信息和已经出现的可行度较高的种类太远(并且对增加新的可行的种类作用也不是太大)。(Lincoln and Guba, 1985, p. 350)

管理数据

在你研究的早期阶段，就需要设计出几个组织和管理数据的系统。其中包括编码，很不幸的是，这个术语使已经有些扑朔迷离的数据分析过程更加神秘化了。事实上，编码不过是把一些速记下来的标记或者概念分配到你数据的各个部分，以便你可以很容易地找到特定的数据片段而已。这样的标记或者概念可能是单独的单词、字母、数字、短语或者这些的综合。编码有两个层次，一个是界定数据所传达的信息，一个是和分析相关的解释性构建。编码的结构可能非常简单，如确定由若干事件、引用等即可说明的主题。它也可以十分复杂，对每一个事件都进行多层次编码(Strauss, 1987; Strauss and Corbin, 1990)。

就第一层次的编码而言，每一个访谈、每篇田野笔记或者文档都需要标上提醒标记，以便你在分析或者写作需要时能够找到它们。这种基本的组织方式很容易被忽略，因为在你收集一些数据的时候，你会觉得你不会忘记一个事件是在何时何地发生的，或者难以忘掉你刚刚访谈过的那个人的特征。然而，十个访谈之后，你就很可能忘掉你早期访谈的那些人员的确定的特征了。数月之后，你会忘记大部分数据。因此，在你收集数据的时候，根据数据和你研究的某个主题相关的程度对数据进行编码就显得十分重要。比如，在一个对 HIV 呈阳性的年轻人如何看待他们的诊断书的研究中(Courtenay, Merriam, and Reeves，即将出版)，每一个访谈都用访谈对象的假名以及年龄、性别、种族、家庭、工作身份进行编码，同时也标注出第一次诊断的日期。这样就使研究者方便找到任何一份特定的访谈记录，或者可以根据上述任何一个方面或者数个方面从整个访谈中抽取出若干记录来，比如可以找出所有诊断不超过三年的女性。

你也需要保留你在数据分析过程中的思想、冥思、思索以及灵感的痕迹。这类信息可能和你原始的数据交织在一起(如在田野笔记上写下的观察者评论)，或者它们可能存在于单独的文件或备忘录中。这些信息从实质上来说是初步的分析，当你在浮现的新分析与访谈、田野笔记、文件等原始数据之间进行梭巡之时，也需要能够找到它们已有的构建。更密集的数据分析需要更加复杂的编码系统。戴依(Dey, 1993)指出**编码**这一术语的问题在于“具有强烈的机械性暗示，和它在对数据进行归类时所承担概念化任务有所差异。这个问题源自于编码和控制数据编码分布的一系列规则之间的联系，这些规则可以降低错误，并因此可以通过逆转这一过程而重新获得原始数据(也就是解码)。与这一过程相比较，质化分析要求分析者创造或者改编一些与数据相关的概念而不是仅仅使用一系列事先建立起来的规则”(p. 58)。他警告说：“在我们坚持‘编码’这个术语表示的是用简单的符号来代

替复杂的类别名称这一意义的同时……我们不应该把它与创造和建立类别自身的分析过程混淆起来。”(p.58)

当然,你可以用手工做这些组织工作,有一些质化研究者的确也是这样做的。但管理数据有另外一个选择,就是应用专门为质化研究设计的计算机软件,第三选择就是把手工与计算机混合使用。至少,笔头记录和田野笔记通常需要输入电脑,除了打印出来之外,还要有一个电脑文件备份。有几个文字处理软件做得比较精细,足以担当其数据管理的任务。从现实来看,计算机在质化研究中的实用性和普遍性都在增长。下面一部分将对计算机在质化研究中运用的可行性、优势以及劣势进行一个概述。

计算机和质化数据

计算机在管理大量数据方面的能力超强,同时它也可以方便研究团队成员之间的交流合作。例如,数据可以直接从观察现场传送到研究后方,那里的其他研究者可以对田野笔记进行阅读,并将之与自己的研究所得进行比较。通过电脑的运用,持续不断的分析可以在几个研究人员那里同时展开。而且,通过把数据输入到硬盘中,“我们可以创造一个新的数据库,它有能力让二次分析者轻易获得和应用这些数据。这并不仅仅是提高了我们研究的可信性,而且可以把二次分析提高到一个新的水平。从不同现场项目中获得的数据也容易得以进行比较。”(Conrad and Reinharz, 1984, p.8)

计算机在质化研究中的运用在近些年得到了急剧的提升。不管研究者是在开展合作性研究还是独立研究,计算机都方便了数据的管理,因为人们可以选择一些为此目的所设置的程序。然而,尽管质化研究者在寻找适当的软件工具来方便研究过程,但对有一点研究者保持清醒的头脑十分关键,那就是软件程序所能提供的主要好处是在速度和对研究过程的支持方面,它们同样也可能会以无法意料的方式改变数据的面目。

这个部分对计算机辅助下的质化研究进行一个概略的介绍。首先,我会对计算机软件可用于质化研究的目的进行简略说明,然后对当前有利于达成这样目的的流行程序类型进行讨论。这些程序有两个主要类别:通过改良可用于质化研究的标准化的商业软件,以及专门为想要进行的质化研究所开发的程序。在讨论过软件之后,我会对软件应用所带来的影响进行讨论,这种影响已为一些研究者所确认。在结束部分,会对未来软件在质化研究中的运用做出一定的预测。

数据管理与理论构建

不管一个研究者是把标准商业软件加以改良,以用于质化研究,还是运用专门的质化研究程序,数据管理都是首要的关注对象。瑞德(Reid, 1992)把数据管理分为三个阶段:数据准备(data preparation)、数据确认(data identification)和数据操作(data manipulation)。数据准备包括输入笔记、听写访谈录音以及输入研究者即将处理的其他数据。除此之外,还要包括一些编辑和格式化。它的主要目的是形成一个清晰的记录以便于工作。通常情况下,需要选择一个标准化的文字处理软件来做这个阶段的工作,即使这些数据在后来将会和其他程序有所交叉(Reid, 1992; Richards and Richards, 1994; Stanley and Temple, 1995; Weitzman and Miles, 1995)。数据确认阶段的主要目的是"把文本性数据分解到具有分析性意义的、能够方便确定位置的部分当中去"(Reid, 1992)。在数据操作过程中,这些部分被搜索、分类、提取以及重新排布。泰斯克(Tesch, 1990)讨论了与这种功能相关的计算机所能发挥的特定作用。

瑞德强调,计算机并非在分析质化数据,它只是在管理数据(Reid, 1992, p. 127)。然而,数据管理并不是分析的一个小部分。首先,在质化研究中很难清楚地把"数据管理"从"数据分析"中分离出来。例如,**编码和提取**是经常运用到的方法(不管是否用计算机辅助),与之相关的阶段瑞德称之为**数据确认**和**数据操作**。编码是把文本的段落根据内容进行标示编号,而提取提供了把相似编号的段落提取出来的方法(Richards and Richards, 1994)。如托马斯和林·理查德所指出的,这个过程是理论建构的开端:要确定类别(编码),需要对哪些概念或者思想应该进行发展和开发做出决定(Richards and Richards, 1994)。

第二,仅仅使数据管理这一过程变得少一些乏味,就可以激励研究者做好进一步的分析。电子数据表的开发就提供了一个有效的比较平台。最起码来说,它是一个杰出的计算器,可以自动进行计算。然而,这一计算过程的简便使得用户有可能运作更为复杂的"如果"类运算步骤,来探索不同的假设可能产生的结果。这类步骤的例子包括:如果房租高了 1 个百分点,但预付定金更低了,其对消费有何影响? 如果前者低了 5 个百分点,而后者则提高一倍,结果会如何呢? 对这些步骤的探索实际上提供了一个有力的决策工具,这一工具就是把过去乏味的管理过程加以自动化以后产生的结果。对质化分析中乏味的部分自动化,毫无疑问可以让我们在检验数据、观察不同部分之间可能的联系或连结方面获得类似的突破。

因此,顺理成章,质化电脑软件的第二个主要发展就是开发出能够满足特定目的的探索数据的软件以支持理论的产生。最为突出的例子是当前一些能够自己编写程序(或与程序人员有密切联系)的研究人员开发出了一些软件,这些软件合并了诸多功能,开发者相信可以支持理论的产生,比如索引系统和复杂精细的搜索模型。

然而,过滤性规则、专家系统以及人工智能,仅仅是刚刚走入人们的视野,人们对其同时抱有希望和担心(Hesse-Biber, 1995; Mangabeira, 1995; Richards and Richards, 1994; Weitzman and Miles, 1995)。研究者们通过一些新的方法利用计算机工具来进行理论建构、假设检验和三角验证(Araujo, 1995; Dey, 1995; Hesse-biber and Dupuis, 1995; Huber, 1995; Kelle and others, 1995; Kuckartz, 1995; Prein, Kelle, Richards and Richards, 1995; Prein and others, 1995; Ragin, 1995; Richards and Richards, 1995; Moller, Mathes, and Eckert, 1995; Sibert and Shelly, 1995)。这是一个正在浮现的新领域,充满了众多可能性,正在引起人们的关注。

在对这些关注和潜在可能性进行深度讨论之前,对当前所有程序及其用途的简单描述是势在必行的。

当前已有程序概述

这一部分并不试图对已有软件进行详细的回顾。尽管一些软件的细节已经发生了变化,对它们进行总括性的观察还是很必要的。

有两种类型的软件在计算机辅助的质化研究中值得注意。一个是标准化办公室软件,如文字处理器、数据库等类似的东西,用户可以对它们进行改良以适合质化研究的需要,这一过程通常是通过他们个性化的方法进行反复试误来达成的。这些软件产品有若干优点,比如它们很容易获得;它们是通过商业标准生产和检验的,出错的机会少;它们为研究者所熟悉,出现学习错误的可能性最小。然而,它们并非为我们要做的质化研究量身定做,因此缺乏一些理想的特性,在本章的后面我会对此进行更详细的说明。

直接为支持质化研究过程而专门设计的应用程序是我们考虑的第二类软件。这包括一个很大的范围,每一个程序都有一些设计者自己所认为的质化研究所必需的特征,这些特征因此也成为这些软件包的优势。它们在应用上的弱点为大多面向少数用户的产品所共有,比如不良的界面设计,使得一些功能使用困难;缺乏与其他商业程序的兼容性以及难以掌握等。

办公软件

文字处理器,如 WordPerfecth 和 Microsoft Word 也许是最为熟悉的办公软件程序。这种熟悉性使得它们成为一些质化研究者的首选。事实上,这些标准程序的优势通常和一些更专业化的软件并不匹配,在文本编辑特性领域更是如此。不管是什么专门软件,都有一定的功能,包括每行标注数字、文字搜索、搜索和替换、检查拼写和创建简捷方式(也就是在键盘上创立简捷方式以完成原来复杂的活动)的功能。斯坦利和坦普尔(Stanley and Temple, 1995)勾画出了一个文字处理器的工作程序,瑞德(Reid, 1992)提供了一系列相当先进的数据管理技术的步骤描述,

这些步骤都可以通过文字处理器最基本的功能来达成。更先进的特性包括脚注、尾注、索引、超文本链接、插入图画和媒体文件等都扩展了文字处理的能力(Richards and Richards, 1994)。

然而,当前生产的文字处理器都有一定的局限性。它们的搜索功能并不适合于大量的文件和编码。此外,今天文字处理器并不支持多个数据特性的合并搜索。这些文字处理器最主要的缺陷在于它们并不能做布尔式[①]搜寻,把特定的案例从多样的背景中抽取出来。它们也难以提供强有力的管理工具来设定数据特征(比如编码),也不能支持可能需要的半数据性的功能(Reid, 1992; Richards and Richards, 1994; Stanley and Temple, 1995; Weitzman and Miles, 1995)。如果上述特征是非常重要的,明智的研究者最好选择其他软件。

其他有时被用于质化研究的商业软件包括数据库、超文本程序以及一些具有相关功能的设计软件。有几个作者讨论了对这些程序的应用(Richards and Richards, 1994; Weitzman and Miles, 1995)。这些程序对大多数人来说并不如文字处理器那样熟悉,在学习一个程序时探明它的功能,并把这些功能用于质化研究是比较困难的事情。

专门用于质化研究的软件

专门为质化研究所设计的软件在近年来开始萌芽,在个人计算机普及之后更是如此。对这些程序的认识也在不断提升,即使一些对 The Ethnography, QUALPRO, NUDIST 等类似软件的用途比较陌生的研究者也知道了它们的名字。质化研究软件的多样性折射了质化研究方法本身的多样性(Tesch, 1990),对于大多数研究者来说,困难在于如何选择最适切的程序来进行学习和应用。不幸的是,截止目前,这些软件并没有进化到足够理想的地步,以把大多数功能都融合到一个软件里边,甚至没有一个标准的序列出现。除了功能的多样性之外,在系统的灵活性以及方便性方面还有相当大的差距。

但幸运的是,现在已经有一些作者对这些软件进行了系统的梳理,这种梳理不仅对每个程序的原理进行阐述,而且阐明了它功能上的优势与劣势(Prein, Kelle, and Bird, 1995; Tesch, 1990; Weitzman and Miles, 1995)。泰斯克(Tesch, 1990)的文本是一个典型的例子。这个文本基本上可以分作两个部分。一个部分是对特定程序的介绍,一部分则是对质化研究方法的富有洞察性的分析,这种分析为她对软件的评价提供了理论基础。在这一作品的基础上,魏茨曼和迈尔斯(Weitzman

---

① 也称布尔数学体系的,布尔逻辑的。这一体系是通过"和、或、非、如果、那么、除非等"运算符号处理命题和计算机逻辑要素等,以产生一定的逻辑组合。如果可以运用这些运算,那么文字处理程序就可以很方便地找出一些质化研究事件之间的联系,大大方便数据管理和分析的过程。——译者注

and Miles, 1995)对质化研究软件进行了一个综合性的回顾。除了上述资源之外,读者也可以联系软件开发者索取升级信息和样本(如果有的话),还可以访谈自己的同事以了解他们对这些产品的反应。

除了对大量的程序给予具体的评述,魏茨曼和迈尔斯(Weitzman and Miles, 1995)还列出了一个富有思想性和综合性的思考以帮助读者缩小选择的范围。在选择一个质化程序进行工作之前,认真评估你自己的理论取向、你要处理的数据和项目类型以及自己的资源,是一个很好的主意,更不要说自己的计算机水平了。其他的作者也对选择软件时的注意事项进行了讨论(Fielding and Lee, 1995; Stanley and Temple, 1995)。一些研究者还提供了大量的使用这些程序的一手经验,描述它们在实践和某些案例中所遭受的成功、挫折、教训等,并对软件在分析中所发挥的作用进行了评估(Armstrong, 1995; LeCompte, Preisesle and Tesch, 1993; Lee and Fielding, 1995; Mangabeira, 1995; Richards, 1995; Sprokkereef, Lakin, Pole and Burgess, 1995; Stanley and Temple, 1995; Weaver and Atkinson, 1995)。如果你打算使用所描述的某个程序的话,这些叙述都能提供建设性的帮助。

一些评述者对这些软件程序从概念的角度给予了很好的分类。魏茨曼和迈尔斯(Weitzman and Miles, 1995)比较松散地将他们所评述的24种程序划分为5个族类:文本-提取;文本管理;编码和提取程序;编码为基础的数据构建;概念网络构建。这里运用松散这个词是因为作者承认大多数程序是这些基本类型的混合(p. 16)。理查德双氏采用了类似但并不相同的系统:编码和提取软件;规则为本的理论构建系统;逻辑为本系统;索引为本系统,以及概念网络系统(Richards and Richards, 1994)。但是,另外一些类别则是根据任务结构来建立的:数据准备和储存;切割、编码和比较;建立联系;转化和显示(LeCompte, Preisesle and Tesch, 1993)。

每一个这样的分类都是一种尝试,把现在已有的为质化数据分析所设计的软件的功能类型进行概括性的界定。文本提取、文本管理以及编码-提取程序都关注瑞德(Reid, 1992)所谓的数据管理部分:对数据的输入、组织和操作。也许有些人会说,这类软件所发挥的不过是能够自动地进行很多研究者所熟悉的"剪切-粘贴"的作用而已。然而,如魏茨曼和迈尔斯(Weitzman and Miles, 1995)所指出的,这种自动化提供了不同寻常的便利:"编码-提取程序,即使是它们中功能最差的,也是对旧式的剪刀加浆糊方法的质的飞跃:它们更加系统,更加仔细,极少遗漏,非常灵活,而且非常非常快速。"(p. 18)这些功能给理论构建提供了十分有用的帮助,而它们所设定的特定功能和路径如"编码为本的理论构建"以及"概念网络构建"等则在这个方面发挥的作用更为明显。它们的功能系列可以帮助用户在编码之间建立联系从而发展出高阶类别,或者支持建立和检验假设(Araujo, 1995; Dey, 1995; Hesse-Biber and Duduis, 1995; Huber, 1995; Kelle and Laurie, 1995; Kuckartz,

1995; Prein, Kelle, Richards, and Richards, 1995; Roller, Mathes, and Eckert, 1995; Sibert and Shelly, 1995; Weitzman and Miles, 1995)。

具有讽刺意味的是,这些功能的使用却引起很多研究者的担忧。下面一部分就对一些研究者所确认的与计算机辅助质化研究有关的担忧进行讨论。

质化研究软件使用中的问题

对在质化数据分析中使用计算机帮助受到很多作者的担忧,包括那些十分支持这种应用的人(Agar, 1991; Akeroyd, 1991; Allatt and Benson, 1991; Cordingley, 1991; Fielding and Lee, 1995; Hesse-Biber, 1995; LeCompter, Preissle, and Tesch, 1993; Kelle and Laurie, 1995; Lonkila, 1995; Lee and Fielding, 1991; Mangabeira, 1995; Pfaffenberger, 1988; Richards, 1995; Richards and Richards, 1991, 1994; Seidel, 1991; Seidel and Kelle, 1995; Stanley and Temple, 1995; Tesch, 1990; Weitzman and Miles, 1995)。一些担忧主要是关注其他计算机应用软件也有的应用事项:如何选择最好的程序,在应用的简易性和功能的强大性之间应怎样保持平衡,把数据带出或者带入其他程序是否方便,是否可以使用其他平台,等等。然而,深层次的关注和这些新的工具与研究过程自身的关系有关:用计算机辅助质化研究设计与不使用计算机的质化研究设计有何不同?这些程序所提供的功能会伴随什么样的无法预料的不理想的后果?

最常被提及的担忧主要分为如下几个大的方面:这些工具会扭曲质化研究或者改变它的本质;它们会使研究者和数据疏远或者导致错误;它们会被不正确的使用。每一个这样的担忧在后面都有所讨论。

软件工具会影响研究者对方法的选择,那些容易在计算机上操作的方法更有可能被选择。它们也会对研究施加某些程序、时间表和不让人满意的机械性。它们也会用让人不可接受的方式模糊质化研究和量化研究之间的界限。软件的开发者也可能没有理解不同质化研究方法的要求,所建立的工具要么局限性太大,要么对一种研究方式过于关注。弗瑞德海姆(Freidheim, 1984)也注意到,如果文件管理系统决定了对主题和分析类型,那么就会存在潜在的"电子化文档过程中(数据)的重大折损"(p. 95)。如果所有的信息都以文件的形式存入硬盘中而不是摆放在研究者面前片片纸张的话,也会产生简化数据分析的危险。最后,由于要事先决定数据收录系统,类别构建和理论建立可能会提前封闭(Freidheim, 1984)。

第二个担忧是计算机的应用可能会导致用户远离数据。这种情况的出现可能是因为程序的数据表征方式使研究者难以分辨清楚数据所处的场景,也可能是因为程序产生了过度抽象的结果,而丢失了重要的细节。由于计算机可以自动做出大幅度的改变,多种错误可能由此产生,这样会导致研究者难以察觉的数据扭曲(从另外一方面来说,计算机也使同时获得多个数据点成为可能,因此提升了建立

联系的能力)。莱曼(Lyman, 1984)也指出,写作和阅读田野笔记是一个相当私密的过程,通常对研究者自己具有强烈的启示性。把计算机引入这一过程,实际上是在其中猛然插上一个不同的媒体,这样使得研究者和数据之间的关系与之前大为不同。这种新的关系更加机械化和非人性化,可能会阻碍使用其他分析方式会出现的洞见。如果研究者开始用技术化的语言替代质化研究数据,把描述和隐喻数量化,那么这些数据的某些丰富性就会失去。

也有人担忧不假思索或不正确地使用计算机工具,会使质化研究的质量不佳。泰斯克(Tesch, 1990)担心计算机的便利性可能诱惑"研究者根据计算机所能达到的功能设计整个分析过程"(p. 303)。关于程序如何工作以及它对研究的影响并不是随时可以得到的,如果用户对他们的分析和程序之间的关系并没有充足的认识,他们可能会天真地、不假思索地使用计算机工具。既然新的计算机软件使用者容易犯这个方面的毛病,决定怎样以及何时教给研究者使用这种工具就成为一个值得思考的问题。

当研究者尝试现存的软件时,也会出现另外两个担忧。第一个涉及伦理问题,把权力交给媒介,扩大了研究对象隐私被知晓的可能性(Akeroyd, 1991)。第二点与软件的应用对研究团队有何影响有关,尤其在研究知识的水平与计算机语言难以匹配的时候更有问题(Richards, 1995; Sprokkereef, Lakin, Pole, and Burgess, 1995; Weitzman and Miles, 1995)。

这些担忧都不是随随便便的:工具的的确确在影响着研究任务。俗话说,"如果你有一个锤子,所有的东西看起来都像是钉子",这同样适用于计算机辅助这个锤子。同时,研究者也会有成为一个卢德分子[①]的可能性,因为手头已有的工具而拒绝使用其他功能更强大的工具。对这些担忧的一个建设性态度是阐明这些担忧,并对它们进行讨论,观察实践中的研究成果,并持续地评估这些新工具带来的影响。想要使用软件的研究者应该确定他们选择软件的标准,对这些应用软件的效果保持批判性的省察,并像我们现在报告研究局限一样,报告它们的影响。幸运的是,一些电脑辅助质化研究的先行者已经为我们树立了积极的榜样,他们时刻对数据分析工具和研究过程之间的关系保持着批判性的反思(Akeroyd, 1991; Allatt and Benson, 1991; Araujo, 1995; Cordingley, 1991; Dey, 1995; Fielding and Lee, 1995; Hesse-Biber and Dupuis, 1995; Huber, 1995; Kelle, 1995; Kelle and Laurie, 1995; Kelle and others, 1995; Kuckartz, 1995; Lonkila, 1995; Prein, Kelle, Richards, and Richards, 1995; Prein and others, 1995; Ragin, 1995; Richards and Richards, 1995; Roller, Mathes, and Eckert, 1995; Seidel and Kelle, 1995; Sibert and

① 卢德派,英国的一个工人派别,其成员在1811年到1816年期间骚乱,并捣毁节省劳动力的纺织机器。他们认为这些机器会减少就业。——译者注

Shelly, 1995)。

新的发展

对于质化研究程序的未来发展,研究者们的期望很高。这些期望包括多项任务的共同达成、改良编码和容纳的能力、提升同时处理对同一个案展开的质化和量化研究的能力、多媒体解读工具、提升和其他软件的协作性、为数据分析确立适当的取向、更强大的搜索和提取功能、更便利的创意检验、容纳在原始文本中并不存在的相关事实信息、提升对研究团队成员之间协作性的支持等(Agar, 1991; Cordingley, 1991; Richards and Richards, 1994; Weitzman and Miles, 1995)。魏茨曼和迈尔斯对不同的质化研究途径以及不同的数据展示需要提出了其他的建议(Weitzman and Miles, 1995)。大体来说,人们有一个共识,那就是当前软件的排布并不均衡,在一个程序中发现的有用功能在另外一个软件中并没有。一个最常被重复的期望是有关技术底线的,人们需要一个标准的基本特征序列普遍适用于所有质化软件。

这个期望随着质化研究软件市场的成熟而被关注到。到那时,多样化软件的发展主要是早期技术的进一步发展,原有的需要和技术还保持一致。莫尔(Moore, 1991)总结了这一市场的基本模式,并对这一循环中不同时刻的目标市场的特征进行了深刻的观察。在技术产品标准化市场循环的初级阶段,多样化的产品被生产出来,并且各具特色。随着市场的发展,这些产品会复制彼此的优势,同时,产品的数量也会减少。对于质化研究软件来说,这一阶段已经开始,不同的评论者所划分的程序种类或者族群,预示着这些软件的功能有着某种程度的融合或者重叠。当这些程序不断积累自身的成功并纳入其他软件最好的功能,其中的一些会在途中被甩下。在一个完全成熟的市场,2～3个得到完全开发的产品可能具有相似的功能(如 WordPerfect 和 Microsoft Word),它们通过增加新的功能不断彼此超越。当然,这也意味着,市场并非绝对成熟,适当程度的接纳和分散对于软件的持续开发来说是十分必要的。如泰斯克(Tesch, 1990)所警告的那样,"如果质化研究者依旧不愿意使用程序,只有少量热心人继续推动这个事情,期望这些软件得到充分开发或者获得重大突破就只能成为泡影"(p. 304)。只有大量的人接受了,成功的革新才可能真正发生(Rogers, 1995)。

根据莫尔的说法,在市场发展的每个阶段,用户的期望随着产品的成熟程度而有所发展。在引入阶段,那些愿意尝试这种产品的人是技术上比较在行的人,他们喜欢技术,喜欢解决技术问题,因此可以忍受非技术取向的人们难以忍受的程序问题。第二个群体喜欢技术提供的结果远胜于技术本身,他们对解决技术问题不感兴趣,但依旧可以忍受这些问题。正是他们催生了进一步的发展,作为一个研究者中的先锋,这是他们所必须付出的部分代价。

和上述阶段截然不同,下一个时期的用户,也是此时期主流,期望能够对软件进行详细的测试以增加它们的可靠性。虽然他们和早期的用户一样可能在技术上比较精通,他们的态度却大不一样。他们主要对做好工作感兴趣,希望软件工具可以具有完成这一工作的功能。他们也期望在面临一切问题时都得到支持。很多技术性产品都没有做好面对这一用户需要的转换工作。

在这个循环的后期,后期使用者和一些落后分子对产品的稳定性、便利性和支持提出了更高的要求,而且他们不懂程序的优势和局限。他们通常对技术有所抵抗,不愿意使用技术,因此也比较缺乏对技术进行重要评估的能力。

这个模式描述了软件发展的基本历程。虽然这并非为了可能的道路,当越来越多研究者拥抱计算机辅助的质化研究时,这也可能成为一个预演的剧本。理解计算机辅助质化研究发展的历程,有助于澄清在它发展过程中所引起的担忧和挑战。

小　结

开始数据分析首要考虑的是质化研究者能够使用的不同策略。在本章中,我简要地评论了几种这样的策略——民族志分析、叙事分析、现象学分析、不断比较方法、内容分析和分析性归纳。对于那些愿意深度研究这些方法的读者来说,也提供了一些参考资源。

要开始数据分析也需要认识到,最好的做法是把数据分析和数据收集一并进行。如果数据分析是在数据完全收集好以后才开始的话,获得丰富的、富有意义的数据分析是不可能的。此外,如果分析开展得比较早的话,因数据量的巨大所导致的研究者的崩溃或者无力的几率就会大大减少。

最后,研究者必须考虑如何组织和管理大多数质化研究都会产生的数量惊人的数据。对数据管理的讨论,包括数据管理和数据分析过程中计算机所能发挥的作用,在本章中都有讨论。

第9章　分析的层次

数据分析是一个从数据中获得意义的过程。从数据中获得意义涉及对人们所说的、研究者所听到和看到的进行整合、简化和解读，这些都是意义产生的必然途径。数据分析是一个循环往复的过程，需要在具体的数据和抽象的概念之间、归纳和演绎之间、描述和解释之间反复琢磨。这些意义、理解或者洞见都构成了一个研究的发现。研究发现可以以有组织的描述性叙述、主题以及从数据中剪辑出来的类别的形式呈现，也可以以解释数据的模式或理论的形式呈现。每一个不同的形式都代表了不同类型的分析，包括从通过简单描述来对具体的数据进行处理，到具有更高抽象层次的理论建构之间的广大范围。

本章的第一部分主要阐明有关描述性叙事、类别以及理论建构等方面的数据分析。这些层次的分析不仅出现在个案研究中，也在其他质化研究中得以应用。然而，多个案或者比较性个案研究有着自己独特的“层级”，包括“个案内”数据分析和“跨个案”数据分析。这一章的最后一个部分就对个案研究中的数据分析进行讨论。

数据分析的层次

描述性分析[①]

一个研究最基本的表征形式就是描述性叙述，尽管这种描述要对数百页收集的数据中哪些要包括进来、哪些要放弃进行详尽的思考。数据要被压缩并在一个叙述中连结起来，从而可以传达研究者在研究现象时所获得的意义。尽管描述是所有形式的质化研究的一个重要组成部分，很少有研究会局限于这个层次的分析。

---

① 英文版无此标题，疑有误，故根据上下文做了处理。——译者注

比如利康姆普特和普斯勒(LeCompte and Preissle, 1993)就认为民族志学者如果“仅仅局限在对他们所看到的进行描述……就难以对数据做出判断。如果让读者自己做出自己的结论,那么研究者很有可能遭遇错误的解读。读者由于难以产生研究者所暗示的联系,而研究者如果对此并没有清晰表达出来,其结果就会使研究显得微不足道”(p. 267)。

类别构建

(数据分析)从最基本的描绘到一个更高的层次,挑战在于如何构建出类别以及主题以抓住一些对数据“深入思虑”过程中不断出现的模式(Taylor and Bogdan, 1984, p. 139)。这些类别或者主题是“数据所暗示出来的概念(但并非数据本身)……简单来说,概念性类别和特性具有特别的生命,这种生命和产生它们的证据有着一定的距离”(p. 36)。构建这些类别,在很大程度上是一个直觉的过程,但是它同样是一个系统化的过程,要受研究的目的、研究者的取向和知识水平以及研究对象自身所明确表达出来的意义的影响。文献中所能发现的类别构建的指导通常是非常概括性的,“对于这些指导的应用要根据特定研究的情境的要求而定”(Cnstas, 1992, p. 255)。

类别和亚类(或特性)通常是通过数据分析中不断比较的方法构建起来的。如我在第8章所介绍的,这种方法的核心在于对事件、受访者的评述等之间不断进行比较。数据单元——信息块——根据彼此间的相同性被归入某个类别。一个**数据单位**就是有意义的(或有潜在意义的)数据片段,在一个研究开始的时候,研究者难以确定哪些东西最终是有意义的。一个数据单位可以小到一个词汇,被受访者用来描述一种感受或者一个现象;也可以很大,比如描写一个事件的数页田野笔记。根据林肯和古巴(Lincoln and Guba, 1985)的说法,一个单位必须满足两个标准:首先,它应该是解释性的,也就是说,这个单位要解释与研究有关的信息,激发读者对一些信息进行思考。第二,一个单元应该是“能够独立存在的最小信息单位,也就是说,除了研究得以开展的大的情境之外,每个单元在不需要其他任何信息辅助的情况下,自身就是可以解读的”(p. 345)。

把一个信息单元与另外一个进行对比的任务在于从数据中寻找重复出现的规律。这个过程是把数据打散形成信息片段,然后“把这些片段以戏剧化的方式组合成类别或者层级……在这个过程中,我们对把数据划分到一个类别或者另外一个类别中去的标准更加清晰起来。然后,一些类别被进一步细分,另外一些则被纳入更高抽象级别的类别中去”(Dey, 1993, p. 44)。

如果要找一个简单而形象的例子来说明如何把原始数据分类并放入到不同类别中去的话,不妨想想杂货店如何把两百种食品进行分类的。在一个研究中,这两百种食品实际上就是两百个信息或者数据单元,整个分析都是建立在这些单元之

上。通过这些单元之间的相互对比,这两百种“食品”就可以归类为若干类别。比如,从一盒谷类食品开始,你可以问下一种食品,桔子,是否和第一种类似。很明显不是。现在就有两堆东西了,下面的其他食品都可以放入或者不放入这两个种类当中。经过这样一个过程,你可以把所有的东西都拣选出来进入你所选定的种类。一个分类的系统是可以把食品分为新鲜的、冰冻的、罐装的,也可以把它们根据颜色、重量和价格进行分类。更有可能的是,你会像其他杂货店一样把食品分为如下几类:肉类、当日生产的、农产品、罐装食品,等等。这些类别可以具有相当的综合性,每一个类别还可以细分。比如农产品还可以分为水果和蔬菜。水果还可以分为柑橘类和非柑橘类、国产的和进口的。所有这些系统都是很有逻辑性地出现在“数据”中,也就是食品本身的特性里。类别的名称以及数据的分类系统会反映你研究的重点。

逐步操作的过程

类别构建是数据分析,我在前面章节中所提及的有关这一过程的所有告诫都应谨记在心,最重要的莫过于把数据分析和数据收集放在一起进行。然而,随着研究的进展,分析的比重会越来越大,而收集的比重会越来越小。一旦所有的数据都收集完了,一般就要进入一个密集的数据分析阶段,开始构建试探性假设,不断进行修改和重建。

类别构建从阅读研究所获得的第一份访谈记录、第一份现场笔记以及第一份文件开始。比如,当你读完访谈记录,就开始在记录纸的边缘草草写下笔记、评论、观察和质疑。这些注脚紧挨着触动你的、让你感兴趣的,或者你觉得与你的研究有潜在联系或者非常重要的数据片段。那么,现在你是在和数据对话,向它们提出问题,对它们做出评论,等等。“这些阅读笔记用于把那些最初最能打动你的,尽管可能不是最重要的部分数据独立了出来。”(LeCompte, Preissle, and Tesch, 1993, p. 236)

用这种方法完成所有记录之后,你会回过头去重新审视你写在边缘的笔记和评论,尽量把那些好像能够聚合在一起的评论或者笔记归为一类。这一点也和前面所谈到的杂货店给食品分类的例子类似。把这些类群制成流水表格,附在你所分析的记录纸上,或者保存在另外的纸张和备忘录上。最初这样探索的时候,这样的表格可能相当长,因为你还不知道哪些类群可以覆盖其余的数据。同样你也不知道,哪些类群会归入其他类别里面。

现在,转入到下一套数据(包括记录、田野笔记或者文件),你用和上面所描述的相似的方法对之扫描一遍。在你做这一点的时候,要在头脑中记住你从第一份记录中抽取出来的类群,检查这样的类群是否同样出现在你手头这第二套数据里。你同样要在这套数据中写下另外的评论、概念和其他笔记,然后把这个表格与第一

份记录所产生的类群进行**对比**。这两份表格应该被合并为一个总的表格,里边的概念涵盖两套数据。这个总表就形成了能够反映你研究中重复出现的规律或模型的初期框架或者分类系统。这样的模式或规律就成为以后数据要归入的类别或者主题。

有一点应该非常清楚,类别是从数据中抽象出来的,而不是数据本身。这一点就解释了格拉泽和施特劳斯(Glatser and Strauss, 1967)所说的,这些类别有自己的生命,这种生命可以不依它们所发源的数据而存在。类别是概念性因素,可以覆盖或者跨越很多单独的类别个例。这一点在图 9.1 中显示了出来。

在图中,带有阴影的背景性方块代表了类别得以产生的类别个例,而类别和数据交叉地带则用颜色稍浅的椭圆来表示。

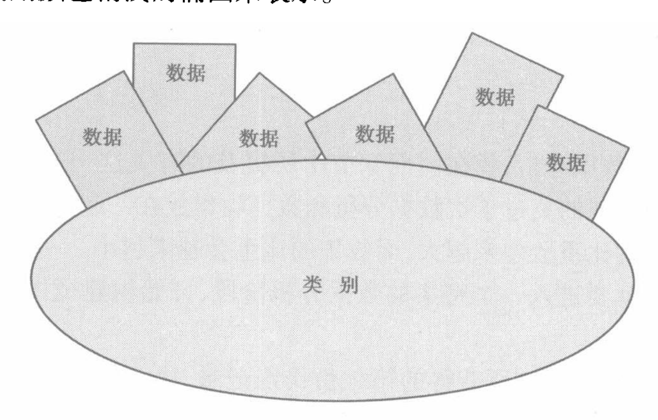


图 9.1 从数据中产生类别

给类别命名

你所划分的类别的名字可以至少来自于三个渠道:研究者、研究对象或者外在于研究的东西,比如文献。最为普通的情形是研究者自己提出一些术语、概念或者类别来反映他在数据中所看到的东西。在第二种情形中,数据可以纳入研究对象所建议的系统。"这种方法需要研究对象或者其同事能够打破复杂的现实,发现某些真实,并用语言文字进行归类。这种语言文字的根本意义在于,告诉我们什么是重要的,通过给予它一个名字的方式把它与具有其他名字的其他事情区分开来"(Patton, 1990, p. 393)。巴顿给出了一个这样的例子,在这个例子中,教师把学生的辍学分为"长期积压(chronics)"和"临界线(borderlines)"两类(p. 394)。伯格丹和比克伦(Bogdan and Biklen, 1992)发现,专业性较高的学校职员把父母分为"好父母"、"不那么好的父母"以及"麻烦制造者"(p. 169)。

除了研究对象自己的类别之外,分类系统还可以通过研究之外的来源获取。要借用他人的类别框架,需要此框架中的类别与研究的目的以及理论框架相容才

行。研究者通过对数据的大略审视,发现它与已经存在的类别系统相适合,于是就把它归类进这个借来的框架中。

然而,运用一个借来的分类框架有一定的危险性。如格拉泽和施特劳斯(Gleser and Strauss, 1967)所指出的,"仅仅按照一个由别的理论框架建立起来的类别体系来选择数据,可能会阻碍新的类别产生,因为此时的主要努力不在于产生新数据上,而在于选择数据上。况且,新产生的数据类别往往是和数据最为相关的,而且最符合数据本身……用一个借来的框架进行数据分析可能也更加困难一些,因为这样的框架很难找,数量也很少,表达的力量也不强大。既然从长远来看,它们对当前的研究来说并非是适切的,也并非为本研究的目的所设计,因此它们需要被重新具体界定"(p. 37)。

在利用不断比较的方法进行数据分析以对数据进行归类方面,有数个重要的规则决定着它的有效性:

- 归类应该反映**研究的目的**。事实上,归类是对你研究问题的**回答**。在劳顿(Rowden, 1994)对人力资源开发(HRD)在小型成功企业中的作用的研究中,一个重要的发现是 HRD 活动确保了这些公司的"市场定位"。这一类别,"保持市场定位"就是对人力资源开发在小型公司的成功中究竟如何发挥了自己的功能这样一个研究问题的回答。
- 归类应该**穷尽**,也就是说,你应该能够把所有你认为对研究重要的或者相关的数据都放入类别或者亚类之中。
- 类别相互之间**不能交叉**。一个特定的数据单元应该只适合一个类别。如果真的有同一个单元同时可以被放入多个类别中,那么就应该在概念方面下更多的功夫,以精确你的类别系统。
- 类别应该是**意义性**的。类别的名字应该尽可能地表达出它在数据中所拥有的意义,即使一个外在于研究的人都应该能够阅读这些类别,并从中对这些类别的本质有相当的理解。越能够准确地抓住有关现象的意义,名字就越好。比如,"领导"这个类别就没有"魅力型领导"这个类别展示的内容丰富。再如,"反叛行为"就不如"对成人权威的反叛"的意义丰富。
- 类别应具有**概念上的一致性**。这意味着同一层级的类别应该具有相同程度的抽象性。在前面所提到的杂货店分类的例子中,食品不应该根据农产品、罐装食品和水果来进行分类。虽然农产品和罐装食品在一个概念层次上,但水果则是农产品的一类,应该形成农产品的一个亚类。

概念的一致性也许是最难用的一个标准。通常研究者在他们的数据及其分析中浸入太深,以至于他们难以看出一套类别能否组合在一起构成意义。检验你的分类系统是否达到所有标准的一个方法,就是把你的那套类别用图表展示出来,甚

至一个最简单的一维列表也行。比如,在一个对简单回忆的结构所展开的研究中(Merriam, 1989),研究发现的类别被排列在由四个概念组成的表格中:选择、沉浸、宽度和封闭性。当然,数据的陈列也可以非常复杂(Miles and Huberman, 1994),要点在于通过研究发现的基本结构在你面前展示出来,你就可以看到所有部分是如何很好地结合在一起的。同样,如果你在这个表格的顶端写出研究目的,就能够很快发现这些类别是否能够回答研究问题。

多少类别合适

研究者所构建的类别的数量取决于数据和研究的焦点。在任何情况下,这一数量应该是能够掌控的才好。从我的经验来看,类别的数量越少,抽象的层次就越高,就越容易向他人表达清楚你的研究发现。一个数量过大的类别可能反映了整个分析过于受到具体描述性数据的羁绊。对于开发出综合和明晰的类别,古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)提出了的四个指导性建议。首先,某个事情被人们提及的次数或者在数据中出现的频率都显示了它的重要程度。第二,读者也可以决定什么是重要的,也就是说,面对多样性的读者,有些类别可能显得更可信一些或者更不可信一些。第三,一些类别由于它们的独特性而凸显了出来,应该得以保留。第四,某些类别可能展示出"其他研究难以探索到的领域",或者"对其他情况下很普通的问题发挥了一个独特的杠杆作用"(p. 95)。

也有几个指导性意见可以帮助一个研究者确定一套类别是否完善。首先,"难以分配到类别系统中去的数据应该最小化,同时分类的标准也不能因此而显得模糊"(Guba and Lincoln, 1981, p. 96)。此外,这套类别应该从其所产生的数据的角度看来是合理的,可以让任何独立的研究者都认可这样的类别是从原有数据中构建出来的。这种策略可以保证其可信性,这一点将在第10章进行讨论。

把数据纳入类别的系统

当你对从数据中构建出来的类别系统满意之后,应该通过对数据更详细地审视以从中找出更多和更好的相关信息单元来充实这些类别,使它们更为充实。在数据分析的这个阶段,我们要注意对数据进行机制化的掌控。这里有四个基本的组织所有数据的策略,可以为进一步的分析或者写出研究报告做准备:索引卡片、文件夹、信息提取卡片和计算机程序。

每个信息单元都可以被放入一个单独的**索引卡片**上,并根据这一类别所具有的情境化因素(谁,什么,何时,何地)或者其所表征的主题或概念进行数字化编码。你也可以首先把单元编码写在访谈记录、现场笔记或文件的边缘,然后把你做过评论和笔记,或者确定了试探性的类别的那页影印下来。每个影印的信息单元被放到一个索引卡片上,通过不断地把一张卡片上的信息与另外一张卡片上的信

息进行比较，这些卡片被归入到不同的卡片堆中。这样卡片堆被贴上标签，每堆中的卡片也相应地编上号码。当所有的卡片都被编好码之后，和某个类别相关的卡片可以通过卡片上的编号提取出来。

索引卡片的一个变种就是运用**信息提取卡片**。至少有两种可以购买到的系统可以用来给数据归类(Werner and Schoepfle, 1987)。McBee 和 Indecks 卡片是两种较大的索引类型的卡片，在它们的边缘有标注数字的圆孔。首先，研究者把影印的数据单元粘贴或者打印到一张卡片上。第二，数据被分配到一个表征类别的数字中。第三，研究者打穿卡片边缘标注有相应数字的圆孔。这样，一个有点像编织针的较大棒棒，可以穿过所有卡片中有着相同编号的圆孔。把插满卡片的棒棒拿起来并摇晃几下，可以让编过号码、打过孔的卡片分离出来。用这种方法对所有类别都做一遍，所有属于特定的、编过号的类别都被分离出来。这种技术可以让卡片以随机顺序拣选出来，因为所有相关的信息都通过卡片边缘的圆孔进行了编号。

如果要运用**文件夹**的话，所有的数据或者个案记录都要被影印。用前面所提出的方法对一页一页的数据进行处理，研究者在其边缘写下笔记，包括在原始数据中浮现出来的尝试性的类别或主题。然后把影印纸切开，把编码的部分放进标有类别或主题的文件夹中。每一个数据单元不仅需要用类别进行编号，还要用其原始页码进行编号，在可能情况下，也要使用类似受访者姓名之类的确认性编号。今后如果需要，每一个被剪切下来的信息片段都可以在总的影印本中找到确切位置。

有很多计算机程序被开发出来，用来存储、区分和提取质化数据。一些研究者也利用功能强大的文字处理包或数据库程序设计出类似的系统。访谈记录、观察笔记等可以文字的形式输入到计算机中。程序然后为数据库的每一行都进行编号。研究者用编过号的数据打印纸来对数据进行分析，在纸的边缘写下笔记，开发出主题和类别来。然后，从打印纸再回到计算机文档，输入各个类别以及相应的行编号。于是研究者就可以根据类别抽取任何一套自己想要的数据，同一数据单元也可以进行多层次的编码(参看第 8 章对质化研究中的计算机用途的讨论)。

毫无疑问，每一个研究者都会设计自己的框架来处理质化数据。前面刚刚所说的四种给数据分类的方法让研究者可以比较容易地抽取数据，以及对编码的类别进行交叉分析。交叉分析在从类别性或者分类性的数据合并向理论构建进行过渡时是特别重要的。理论构建是最为复杂的数据分析层次，我将在下一个部分进行讨论。

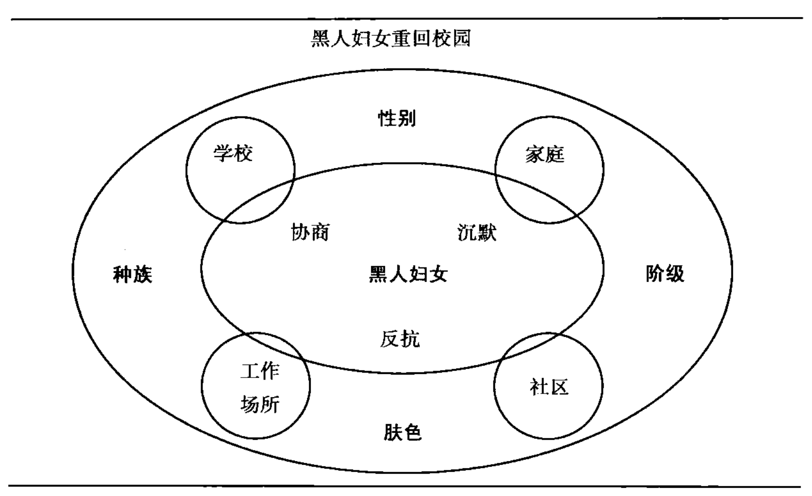
发展理论

在质化个案研究中，可以对数据进行若干层次的分析。最基本的层次就是把

数据按照事件顺序或主题组织起来,主要(或全部)通过叙述的方式描述出来。从对观察数据的具体描述转换到稍微高的抽象层次,需要运用概念来描述现象。比如,和仅仅描述一个教室内的互动不同,一个研究者可以根据自己的研究问题,引用它作为“学习”、“对峙”或“同伴支持”的例证。这是一个系统的过程,通过这样一个过程,研究者把数据归入由类别、主题或者类型所构成的某些图式之中。类别描述了数据,但在某种程度上也是对数据的解读。第三个分析层次是提出推论,发展模式或者产生理论。如迈尔斯和休伯曼(Miles and Huberman, 1994)所写的,它是一个从“一个经验性的深谷”上升到“对风景的更加概括性的俯瞰”的过程。“我们不再仅仅处理能够观察到的东西,也要处理难以观察到的,并用推论性的胶水一层一层地把二者连结起来”(p. 261)。

对数据的理论化进行思考是发展理论的一个步骤。这样的理论是用来解释教育实践的某些部分,或者让研究者对未来的活动做出推论。理论可以被界定为“发现和操作抽象的类别以及这些类别之间的关系的认知性过程”(LeCompte, Preissle, and Tesch, 1993, p. 239)。这一个过程充满着模糊性。“超越数据走向一个想象中的推论的冒险”对大多数质化研究者来说是一个非常困难的任务,因为他们与数据太接近了,难以清楚地认识研究的重要意义,也难以进入一种猜测性的思维状态(p. 269)。对数据进行理论化的过程同样也可能被把它当作一个线性而非场景化的过程这样的想法所阻碍。巴顿(Patton, 1990)注意到这种“跌落到量化分析的线性假设”的诱惑,这种线性假设要求“把场景之外用机制化的方法联系在一起的独立变量”具体化(p. 243)。这种非场景化的叙述“可能比简单描述更加歪曲现实。(数据理论化)是质化分析中持续进行的富有挑战性、悖论和两难的过程,为此我们必须不断地往复于研究所发现的现象以及我们对这些现象的抽象之间,往复于对所出现的事物的描述以及我们对这些描述的分析之间,往复于现实的复杂性和我们对这些复杂性的简化之间,往复于人类行为的循环性、互依性和我们对线性的、秩序化的因果陈述的需求之间”(p. 423-424)。

在通常情况下,数据在被分类之后,依旧需要进一步分析。这里的一个关键是研究者发现类别框架并不能说明故事的全貌,也就是说对现象还应该有更多的理解。这通常导致通过某种有意义的方法把概念性要素——类别连结在一起。做这一尝试的最好方法是把类别如何连结在一起可视化,就是使用一个简单的图表或者模型来表示数据分析产生的类别和亚类,就可以有效地抓住研究发现之间的互动和关联。比如,在约翰森-贝雷和卡瓦罗(Johnson-Bailey and Cervero, 1996)对重回大学的妇女进行的研究中(参看第3章),她们所分析出的沉默、协商和反抗等类别是那些黑人妇女用来在正式的教育中获得生存或成功的策略。然而,这些策略在课堂内外都得到了应用,并和种族、性别、阶级、肤色等构成的系统交互作用。图9.2展示了这些相互关系。



来源：约翰森-贝雷和卡瓦罗(Johnson-Bailey and Cervero,1996,p.153)，得到作者许可。

图 9.2 重回校园黑人妇女经验模型中的类别和概念连结

约翰森-贝雷和卡瓦罗(Johnson-Bailey and Cervero, 1996)对这个图做出如下解释:

> 在背景中所描画的有关种族、性别、阶级和肤色等事项,分布在圆周的四周,暗示着业已存在于社会的强大的力量。中间的圆周和表示社会不同部分——学校、工作场所、社区、家庭——的更小的圆周相叠加。她们在学校中所遭遇的障碍和在其他三个领域中所体验的并没有什么不同。应对这些熟识的困境,妇女们也依赖她们过去生活中所采用的相似策略(沉默、协商和反抗),以回应在这四种社会场景中来自种族主义、性别歧视、阶级意识以及肤色歧视方面的直接影响(p. 154)。

思考或推测是质化研究发展理论的关键。推测需要"尽可能地游戏于思想之间。它允许研究者超越数据,对将来会发生什么予以猜测,但这种猜测是建立在过去所得到的数据间的有关构建和连结,建立在已有知识和现在对同一现象的新发现之间的对比之上。这些猜测是有关已经发现的关系或发展的解读在何种程度上可以适用于将来的一种投射"(Goetz and LeCompte, 1984, p. 173)。

期望从数据中生发出理论的质化研究者可以从格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)以及施特劳斯(Strauss, 1987)那里获得更多的帮助。它们曾经设计了一个策略来发展实质性的理论,这些理论适用于教育实践的某些特定部分。由于这些理论扎根于数据,从数据中生发出来,所以这种方法论被称为**扎根理论**(参看第 1 章)。一个扎根理论是从构建类别开始的。但除了类别之外,一个理论还包括其他两个因素:特性和假设。特性也是概念,但是是描述类别的概念。特性并非

是有关一个类别的例子,而是它的度向。比如,“职业麻痹”这个类别,就可以用“无趣”、“麻木”和“深陷”这些特性来进行界定(Merriam, 1980)。在一个对马来西亚妇女认知发展的扎根理论研究中,瑞博尔德(Reybold, 1996)发现这一发展过程是一个她们的文化与她们的个人自我意识之间协商的过程。其中的一个类别,“确定个人自我模式”,就有三个特性来表征这个过程是如何完成的:对文化中概念的完全**采用**;对文化的**调适**;不管文化有何期望,**构建**个人模式。

假设是类别和特性之间尝试性的连结。在前面所引述的瑞博尔德(Reybold, 1996)对认知发展的研究中,她假设家庭对女童和妇女教育的支持、学习经验的丰富性以及拓展的国际学习机会,是提升其认知发展的因素。再如,在一个对教学人员对在职工工作坊参与程度的扎根理论研究中,研究者借用“工作坊的可信度”作为数个类别中的一个,来解释教学人员的参与(Rosenfeldt, 1981)。一个可以帮助界定工作坊可信度的特性是“对发起者的认可”。作者的假设是“对工作坊的参与,取决于教学人员对工作坊发起者认可的程度,也就是说,潜在的参与者对工作坊发起者的认可程度越高,这些教授参与特定工作坊的可能性就越大”(Rosenfeldt, 1981, p. 189)。这样一个假设与数据的收集和分析同时出现。研究者努力支持这些试探性的假设,同时对新出现的假设保持开放。“构建假设只需要能够提供一个足够支持建议的证据就可以了,不需要证据的过度堆砌来进行证实”(Glaser and Strauss, 1967, pp. 39-40)。

通过不断比较的方法发展类别、特性和尝试性假设(Glaser and Strauss, 1967)是一个把数据逐渐纳入正在出现的理论的核心的过程。这个核心是一个指导进一步收集数据的理论框架。从数据中生发出理论需要对类别、特性和假设进行合并和精细化。当理论完善的时候,“分析者在比较下一个类别及其特性片段之时,能够做的主要修正越来越少。到后来,修正主要发生在澄清逻辑顺序、排除无关特性、把特性的一些精细化的细节融入相互联系的类别的主要范畴”(p. 110)。简单来说,就是只需极少的校正就可以对更多的数据进行处理,因为理论“以一套很少的高概括度的概念”(p. 110)显现了出来。

此时,“随着终端概念和最终概括的减少……分析者开始着手达成理论的两个重要要求:①变量和公式的**简约性**;②理论在一个**更广的范围**内的应用”(p. 110-111,强调是原文中就有的)。除了简约性和应用范围,生发的理论可以通过其自身总体的解释效力、总结所受的支持程度、因素的综合程度以及在理论的各个维度是否有一种逻辑上的一致性来进行检验。那些在应用领域,比如教育领域构建理论的研究者,还需要关注理论适应其应用的实际领域的程度、外行人员能否理解和运用这一理论,以及应用理论的这些人能否“具有对每个场景的足够的控制力,以使之得到有价值的应用”(p. 245)。

尽管格拉泽和施特劳斯所描述的理论构建方式主要是一个归纳性的过程,在

研究的过程中，也有一些时间可以应用演绎的策略。尝试性的类别、特性以及假设不断浮现出来，它们都需要用数据进行检验。也就是说，研究者要思考是否有足够的数据来支持特定的类别或者假设。如果确实有的话，这个因素需要保存下来；如果不能支持，则需要抛弃。这样一来，研究者要持续地在演绎和归纳的思维方式之间往复运动。对格拉泽和施特劳斯(Glaser and Strauss, 1967)来说，其中的差异是需要强调的重点之一。“用尽可能多的也可以得到的准确证据来进行验证，是一个人发现或者构建他自己理论的必要条件，但是并不是要让验证达到非常充足的程度，以至于扼杀了理论的生成。(p.28)”

总地来说，数据分析是一个从数据中获得意义的过程。它可以局限在如何更好地排列材料以形成一个对研究发现的叙事性陈述。更普遍的情况是，研究者可以进一步扩展分析，构建出类别、主题或者其他分类体系来解读数据的意义。而这些类别会成为研究发现。当类别和它们的特性被简化和精炼，并用尝试性的假设连结起来，分析开始转向理论构建，以解释数据的意义。这种第三层次的数据分析超越了类别的形成，因为一个理论寻求更大数量的现象，并且说明这些现象是如何联系起来的。戴依(Dey, 1993)对此过程有一个很好的总结，他把质化数据分析的过程比拟为攀越山峰来看风景：

> 首先，我们必须坚信，我们的山峰是从共有意义的平地上升起来以支撑更“科学的”观念的……允许我们的山峰呈现任何大小和形状：小的山丘是短期本科生研究项目，陡峭的高峰是大规模的研究项目……对大多数研究任务来说山丘和高峰都是不可缺少的。对于山峰需要一寸一寸攀登，在我们攀登的过程中，我们在某个时间内要全心关注每一级台阶。但是，我们看到的风景要比我们沿途中每个台阶所看到的风景之和更多。每登上一个台阶，我们要转过身去，眺望地平线，我们都会从一个更新的，和富有优势的角度来审视周围的大地……这种攀登，有自身曲折的路线、切面、表面的逆转以及自身的清新远景，显示了分析过程创造性的、非序列化的特色。这一过程中的进展可能是缓慢和让人劳累的，但是可以带来一些惊人的新发现。(p.53-54)

个案研究中的数据分析

本章前面部分以及上一章所勾画的最基本的数据分析策略，适用于所有类型的质化研究，但个案研究的一些特色，会影响数据分析的过程。首先，个案研究是对单一的、具有自我疆界的单元的密集的、全景式的描述和分析。传递一个个案的理解是数据分析最终的考虑。斯塔克(Stake, 1995)这样解释：

> 在我们头脑中应时刻记住，我们是在努力对**个案**进行理解。带着一种"相符合(correspondence)"(用这个词，斯塔克的意思是说"和特定场景的一致性")的感觉，我们对情节和文本资料进行分析。我们根据特定的个案，努力对行为、事件以及背景进行理解……我们问自己："那究竟意味着什么？"通过这样直接的解读尽力发现模型或者意义。对于更重要的情节或文本片段，我们必须花费更多的时间，对它们进行再三审视，对之进行反思、三角验证，并对最初印象和简单意义保持怀疑。(p. 78，强调是原文中就有的)

在个案研究中，数据分析的目标是进行交流性的理解，这一点是和一个事实——数据通常是通过访谈、现场笔记以及文件得到的——联系在一起的。除了数据的数量巨大，大范围的数据源也可能呈现出彼此没有关联、不相融合甚至明显冲突的信息。要从数据中获取意义，质化研究者要经受严格的考验。在这种情况下，对数据管理的关注就显得特别重要。

在个案研究中要开始更为密集的数据分析阶段，要把所有的有关个案的信息都收集在一起，包括访谈的日志和记录，田野笔记、报告和记录，探究者自己创造的文件，物质性的踪迹以及反思备忘录。所有这些材料都需要用一些方式组织起来以便于可以很容易地提取出来。伊恩(Yin, 1994)把这样组织起来的材料称为**个案研究数据库**，并把它与个案研究报告区分开来。用类似的风格，巴顿(Patton, 1990)把**个案记录与个案研究最终成果**区分开来："个案记录把数量巨大的数据集中在一起，并把它们组织进一个综合性的原始资源包。个案记录包括了用于个案分析和个案研究的所有信息。信息被编辑，冗余信息被删除，各个部分被拼合在一起，通过这些方式，个案记录被组织起来，以便于用时间性的线索或者主题性的线索进行检索。个案记录必须是完整的，但是要能够把控"(p. 386-387)。这样，个案研究数据库(或记录)就是组织起来的研究数据，可以让研究者在密集的数据分析中锁定特定信息。

在本章和前面一章所描述的各种从数据获取意义的程序，同样适用于个案研究。由于最终的作用或者个案报告和其他形式的质化研究相比有更大比例的描述，以方便研究者传递对个案的全景式理解，个案解读的层次也应该延伸到类别、主题、模型或者理论(对最终报告的讨论，请参看第11章)。

多个案或者比较性个案研究需要从数个案例中收集和分析数据。比如，莱特福特(Lightfoot, 1983)所研究的，就不只是一所好的高中，而是六所。在表述研究发现时，她首先对六个单独的个案分别描述(或她所称的"素描")，然后，她用个案交叉分析来对一所好高中构成要素进行概括。

在一个多元个案研究中，存在着两个分析阶段：个案内分析和跨个案分析。对**个案内**分析来说，每一个个案都以其自身成为一个综合的案例。数据被收集起来，

这样研究者可以获得尽可能多的背景性变量,这些变量对个案的理解产生重要影响。单个质化研究个案的数据如何进行分析本章和第8章都有所描述。一旦对每个个案的分析完成,**跨个案**分析就开始了。一个质化的、归纳性的多个案的研究,寻求的是个案之间的抽象提升。研究者力图"建立一个概括性的理论适合每一个单独个案,尽管这些个案在细节上有很多不同"(Yin, 1994, p. 112)。研究者力图看到"多个个案都出现的过程和结果,理解它们如何为背景所影响,并由此发展出更加复杂精细的描述以及更有力的解释"(Miles and Huberman, 1994, p. 172)。迈尔斯和休伯曼警告说,"跨个案分析是一个诡异的过程。仅仅根据一个主题或者主要变量进行表面化的概括,只能告诉我们很少东西。在我们开始寻求超越特定个案的变量模型之前,需要仔细审视存在于每一个个案中过程的复杂构造,理解当地的动态情形。"(p. 205-206)

和单一个案研究相比,多个案研究面临的挑战之一是数据**管理**。研究者可能会拥有更多原始信息,必须要发现处理它们的更好方法以不至于被压垮。多个案研究也可能是由一个研究团队展开的,每一个人研究一个现场。那么,很明显地,在人事和数据两个方面都需要进行协调。事实上,在大规模的研究中,持续性的合作是必需的。另外一个必需的东西是记录数据的协调系统。迈尔斯和休伯曼(Miles and Huberman, 1994)开发出几个对若干个案或现场中所获得的数据进行分析的方法。这些方法从简单到复杂,从描述性到解释性进行排列,都需要设计矩阵和其他可视性帮助策略来展示多个研究现场的数据。

最为极端的情况是,个案间分析和单一质化个案研究数据分析的区别很小。其分析层次只局限在对不同个案进行联合描述上。这种分析层次可以产生界定来自所有个案的类别、主题或者模型,或者可以建立实质性的理论,提供一个综合的框架来覆盖多个个案。

跨个案或跨现场研究的一个变种就是个案抽样。这是一个二手分析,此时个案研究已经展开,研究者可以得到数据。这类研究的功能在于提供数据信息来解答新的问题或者验证新的解读。斯腾豪斯(Stenhouse, 1978)建议建立一个个案记录库,这样可以让研究者比较容易地获取这些数据。我在第6章所提到的人类关系领域文献(RHAF)就是一个包含大量民族志个案研究的数据库。而且,在某种程度上,教育资源信息中心(ERIC)也发挥着记录库的作用,因为它包含数以万计的教育领域的文献、报告和研究。然而,它并没有把个案研究从其他材料中分离出来,因此需要花费一些功夫才能确定某个个案研究。

个案抽样的目的是"在一个共同的情境框架内把不同的个案研究集合起来,使研究结果能够累积起来……以确定什么东西我们已经'知晓',什么东西我们尚且未知,什么东西我们依旧怀疑"(Lucas 引自 Guba and Lincoln, 1981, p. 247)。开展个案抽样的基本策略与跨个案数据分析策略有些差异。首先,研究者必须确定标

准,根据这些标准选择个案进行分析。这个步骤要求"对探究的现象进行严格界定"(Guba and Lincoln, 1981, p. 250)。第二,个案抽样在本质上倾向于质化研究,尽管它大可不必如此。威斯特和奥德法瑟(West and Oldfather, 1995)提出了一个尝试性的方法,用来对质化个案研究进行对比。把个案聚集起来进行比较可以"在事后对单独的但相似的研究进行对比,就像把一张透明薄膜叠加到另外一张上一样,这种方法既凸显了研究对象经验的独特性,也凸显了它们之间的共通性,让我们能够更加全面地理解每一个研究"(p. 454)。也就是说,对一个类似现象的各个单独研究的原始数据"汇聚"在一起形成一套数据,从而产生新鲜的分析。

总地来说,个案研究中的数据分析必须考虑这一特定质化研究类型的突出特征,包括对理解的关注以及通常情况下要分析的数据量的巨大。在多个案研究中,个案内的分析后面会有跨个案分析跟随。

小　结

质化数据的分析体现在从对一个现象的叙述性描写,到建构贯穿数据的类别或者主题,再到建构理论。每一个层次的分析不仅需要研究者的直觉力,也需要他的分析力。这一过程当然可以使用对别人有帮助的技术来加以提升,比如使用数据显示手段,设计系统化的分析方法等。另外一个特殊的方法就是不断比较的数据分析方法,在这一章,这一方法用来描述如何从数据中构建意义。

我对类别构建的里里外外都进行了一些细致的描述。步骤化的过程包括对类别命名,决定类别的数量,构建把数据放入类别的系统。利用类别作为基本的概念性要素,我讨论了分析如何得以扩展以建构理论。最后,我讨论了个案研究中的数据分析,对个案间和跨个案的分析给予了特别关注。

第10章 处理效度、信度和伦理问题

所有研究都会涉及以合乎伦理的方式产出有效可信的信息这一问题。对应用领域的专业人员而言,研究结果是否可信尤为重要,比如教育领域里,专业人员会干预到人们的生活。举个例子,如果对某种新的教学方法缺乏可能成功的信心,没有哪个教师会在课堂中试用这种新方法。但是,这些研究的消费者何以得知什么情况下研究结果是可信赖的?只有在某种程度上说明它们的效度和信度才能让人信赖,而质化研究的特点决定了这种说明要采用与量化研究不同的形式。在这一章节里,我要探讨效度和信度问题,为处理质化研究中的这些问题提供现实可行的建议。

确保质化研究中的效度和信度,就要用一种符合伦理的方式进行研究。尽管20世纪40年代就有合乎伦理的研究行为条例,直到最近人们才开始注意到专门针对质化研究的伦理问题。我将在总结此章时考虑可能会在质化研究中出现的伦理问题。

效度和信度

某一领域(例如教育)的专业人员为了学习教学实践和组织教学,会定期从事各种类型的研究。为了能够对实践或教育理论产生影响,需要严格操作这些研究;研究者需要向读者、教育者,以及其他研究者展示真实的观点和结论。相对于自然科学中经验概括和规律的积累,科龙巴赫(Cronbach,1975)强调社会科学(譬如教育)中实用的、面向行动的研究目标。在他看来,(研究)有可能存在两种有实际意义的贡献:研究者能够"准确评价现场事件,提高短期控制能力",或者他们能够"发展解释性概念,从而帮助人们更好地运用大脑"(p. 126)。有效可信的质化研究可以达到这两个目标。

教育探究的应用性本质要求研究者和其他人对调查研究的操作和研究结果充

满信心。评价一项质化研究的效度和信度牵涉到检验它的组成部分,就像你可能在其他研究中看到的那样。如古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981,p. 378)所指出的,在一项实验法研究中,你可以"谈论实验工具的效度和信度,数据分析方法的恰当性,得出的结论和所依据数据间的关联程度,等等。"在质化个案研究中并没有什么不同——"访谈是否组织得有效可靠;是否恰当分析了文献内容;个案研究的结论是否是依据数据所得"。

从另一个视角看同样的效度、信度问题,费尔斯通(Firestone,1987)探讨了量化研究范式和质化研究范式是如何使用不同的论证方法说服和取信研究消费者的:"量化研究一定要使读者信服研究所遵循的程序是非常可靠的,因为研究几乎不提供谁及做了什么的具体描述。质化研究通过向读者提供足够的细节描述来表明作者的结论'有意义'。"(p. 19)此外,"量化研究描绘的是一个变量的世界和静态陈述……与之对应的是,质化研究描述在事件中行动着的人们。"(p. 19)

因此,不管是什么类型的研究,通过谨慎对待研究的概念化,数据收集、分析和解释的方式,以及呈现研究发现的方式,效度和信度都可以实现。不同类型的研究基于不同的研究假设,另一方面,不同的研究设计试图回答不同的问题。如果说在质化研究的案例中**理解**是研究最首要的基本原理,而不是把一条规律的发现或者验证一个假设作为研究目标,这项研究是否值得信赖的标准就会有所不同。使实验法研究合乎科学、严密或者可靠的"是研究者对现象(实验)产生的环境、测量过程,假设的验证、推论和解释等进行的精心设计。使个案研究工作'合乎科学'的关键是观察者出现在现象发生的现场,观察、验证假设(通过相遇和否弃),对研究对象的感知和解释进行三角检验,等等"(Kemmis,1983,p. 103)。

许多探讨这个问题的作者争论,基于对现实不同的假设和不同世界观的质化研究,应该从与这个范式下的哲学假设保持一致的视角考虑效度和信度。这可能会导致对这些概念命名的不同(Lincoln and Guba,1985)。近期许多来自后现代主义、后结构主义、建构主义和批判论视角的文献(Alcoff,1991;Donmoyer,1996;Guba and Lincoln,1994;Lenzo,1995;Lincoln,1995)提倡对效度和信度进行完全不同的概念化。林肯(Lincoln,1995)建议,解释性探究质量的标准应该建立在考虑研究过程中相互关联的各个部分的基础之上(例如,探究者和探究事物)。这样做的话,质量及严密性与伦理间的区别就会"崩塌"(p. 275)。

论及叙述性探究,康奈利和柯莱蒂宁(Connelly and Clandinin, 1990)提出了另一种观点。他们认为,这种研究类型"除了效度、信度和可概括性之外,还有赖于标准"(p. 7),这些标准"由研究团体发展出来"(p. 7)。他们提示说"每个探究者必须要寻找并保卫能最好地应用到他或者她工作中的标准"。他们进一步建议"把显性(apparency)、保真性(verisimilitude)和可迁移性(transferability)作为可能的标

准”(p.7)。

沃尔考特(Wolcott,1994)从另一个方向来论证“效度的荒谬(the absurdity of validity)”(p.364)。他想寻找用于替代效度的东西,他所寻求的“是另外一种东西,是一种品质,可以用于识别关键因素,并可以从中提炼出似乎可信的解释,是一个人可以寻求,而不用为要找到正确或者最终的答案、正确的版本、真理而困扰的某种方式”(pp.366-367)。对于沃尔考特而言,“别的什么东西”就是理解。

如果确实可能的话,大部分进行质化研究的教育者不想等待研究团体就有关评价效度和信度的恰当标准达成一致意见。理论之争还在进行时,这个领域就有一种想即刻满足的需要。如斯塔克(Stake,1994)所说,在一项研究中获取的知识“面临着从作者到读者冒险的通路。作者需要有方法来保护这条通路”(p.241)。另外,质化研究者需要对外行所关注的问题给予回应,其中的许多人可能会不熟悉或者严厉地挑战质化研究的可信度。表10.1是我的学生在对所进行的质化研究进行答辩时经常被问到的问题,每个问题都是关于质化研究的效度或者信度。

表10.1　挑战质化研究中的可信性

1.	你从1(3,15,29,等等)中的一个任意数里可能得出什么?
2.	只是为了得到一个人对另一个人对所发生事物的解释的解释,有什么价值呢?
3.	你如何能够从一个很小的非随机的样本中概括出东西来?
4.	如果研究者就是数据收集和分析的主要工具,我们如何相信这位研究者是有效可信的工具?
5.	你如何得知研究者没有偏见,并且恰好发现了他或她期待发现的结果?
6.	研究者的在场会不会改变研究对象的行为从而导致数据被污染?
7.	研究对象不是经常向做现场调查的研究者撒谎吗?
8.	如果换个人做这项研究,他们会不会得出相同的结果?

幸运的是,可以用几项策略来加强质化研究的效度和信度。以下部分陈述了质化研究中有关内部效度、信度和外部效度的具体问题,并对如何处理每个问题提出了合适的策略性建议。

内部效度

内部效度处理的是研究发现如何与现实匹配的问题,如研究发现在多大程度上与现实一致?研究发现是否捕捉到了客观存在的事物?研究者是在观察或者测

量他们以为他们在测量的事物吗?因此,所有研究里的内部效度要以现实的意义为转移。贝切尔(Becher,1993)幽默地指出“现实就是我们当前不怀疑的事物”,也是“与之相关的带给研究者压力的最为重要的因素”(p.220)。在一个更完整的注解中,莱特克利夫(Ratcliffe,1983)为评价每种研究类型的效度提供了一个有趣的视角。他建议①“数据不代表数据本身说话,总是有一个解释者,或者转述者”(p.149);②“即使是在不再把现实看作单面的物理学中,一个人也不可能没有改变地观察或者测量到一种现象/事件”;③数字、方程式和单词“全都是现实抽象的、符号的代表,而不是现实本身”(p.150)。那么,效度就必须根据除了现实以外的某些东西来进行评价(而这可能是永远也不能把握的)。

质化研究的假设之一是,现实是整体的、多纬度的和经常变化的;它不是量化研究中等待被发现、被观察、被测量的单一、固定、客观的现象。因此,把所收集的数据和数据来源的“现实”进行一一对应,以此来决定效度是不合适的。在写五十年前他的科特兹海科学之旅时,斯坦贝克(Steinbeck,1941)很有说服力地对比了两种现实观。例如,他写道:

> 这头墨西哥马鲛的背鳍中有“XVⅡ-15-IX”根脊骨,这些能够轻易地数出来。但是如果马鲛在危险中奋力挣扎以致我们的手被弄伤,如果这条鱼嘶吼,几乎逃跑并且最后越过围栏,它的颜色在跳动,它的尾巴在空气中拍打,一个全新的有联系的外部事物已经形成——一个超过了鱼和渔夫总和的实体。数马鲛鳍而不被第二种相关现实影响的唯一方式是坐在实验室里,打开一个邪恶的散发着气味的罐子,把一个僵硬的没有颜色的鱼从甲醛水溶液中移开,数着脊骨,并写下事实“D. XVⅡ-15-ⅠX.”,你记录了一个不可能被质疑的现实——或许是对鱼和你而言都最不重要的现实。这个男人用这条盐渍的鱼写下了一条真理并且已经在他的经历里记录下许多谎言。这条鱼不是那样的颜色,那样的肌理,那样的死亡,也不是那样的气味。(p.2)

那么质化研究中在观察的是什么,研究者又如何评价那些观察的效度?所观察到的其实就是人们对事实的建构,即,他们是如何理解这个世界的。

按照林肯和古巴(Lincoln and Guba, 1985)的说法,现实是“一系列多重的脑力建构……由人类完成;这些建构取决于他们的大脑,而且总地说来易于让制造他们的人类获得”(p.295)。而且,因为质化研究中人是数据收集和分析的主要工具,对于现实的解释直接通过他们的观察和访谈来进行评价。因此,相对于在我们和研究对象之间介入一个数据收集工具,我们“更接近”现实。大部分人都认同以这种方式来观察现实时,内部效度就会成为质化研究的一项优点。在这种类型的研究中,理解被关注现象的有关人员的视角,揭示一定环境框架中人类行为的复杂性,呈现所发生事物的整体解释是十分重要的。

利康姆普特和普雷斯勒(LeCompte and Preissle,1993)列举了四种因素,可以为民族志学声称的高内部效度提供支持:

> 首先,民族志学者与研究对象共同生活的实践和长时期的数据收集,都为连续性的数据分析和比较提供了机会,并精炼了概念,确保了研究者研究范畴与研究对象本体的匹配。第二点,深度访谈,一种民族志学数据来源,用来表述研究对象的经验范畴,它没有其他研究设计中使用的许多工具抽象。第三点,观察研究对象,民族志学者获取数据的第二种关键来源——在反应研究对象生活经验的自然场景中进行,比人为的或者实验室场景下得出的数据要精确得多。最后,民族志学的分析吸纳了研究者的反思、内省,以及艾瑞克森(Erickson,1973)称作经过严格训练的主观性的自我监控,这些都使各个研究阶段不断经受了质疑和再评价。(p.342)

根据我的研究经验和质化研究的相关文献,调查研究者可以使用六种基本策略来加强内部效度:

1. 三角验证法(triangulation)。运用多个调查研究者,多重数据来源,或者多重方法来确认浮现出来的发现(参见 Denzin,1970,关于三角法的讨论)。四十多年以前,弗里曼(Foreman,1948)的一篇文章引用了这种在个案研究中建立效度的做法。他推荐使用中立的调查研究者"通过联合评价来建立效度"(p.413),并使用外界人员来验证个案研究材料。在一篇更近些的文献里,麦西森(Mathison,1988)指出三角验证法可能会产生不一致或者相互矛盾的数据。她建议把三角验证法的观念从"确保效度的技术方案"中转移出来,依赖对形势的"整体性理解",以此来构建"对所研究现象似乎可信的解释"(p.17)。

2. 研究对象鉴定法(member checks)。把数据和初步解释回馈给数据来源的人,询问他们是否认为数据似是而非。许多作者建议把这种做法贯穿在整个研究中。

3. 在研究场景中长期观察或者重复观察相同的现象(long-term obseroation)。长时间的收集数据是为了提高研究发现的效度(见第6章中对田野观察的讨论)。

4. 同伴检验(peer examination)。请同事对研究发现作出评价。

5. 研究的参与模式或者合作模式(participant or collaborative models of research)。让研究对象参与从研究概念化到详细描写研究发现的各个阶段(见 Merriam and Simpson, 1995,关于参与式研究的讨论)。

6. 研究者偏见(researcher's biases)。在研究起始时澄清研究者的假设、世界观和理论倾向。

信 度

信度指研究发现能够被重复的程度。换句话说,如果这项研究被重复,是否会得出相同的结论?社会科学中的信度存在的问题在于:人类行为永远不会是静态的。即使是自然科学的研究,也对关于现象恒定度的问题进行过类似的探讨。研究设计信度基于的假设是:存在单一的现实,重复研究它能得出相同的结果。这是传统实验研究的核心概念,其关注的焦点在于发现变量间的因果关系,揭开解释现象的规律。

然而,我们无法用质化研究来隔离人类行为。相反,研究者试图描述和解释出这个世界里的人所经历的事物。既然对发生的事情有多种解释,就没有可以参照的基准来进行反复的测量,并建立传统意义上的信度。"如果研究者本身是探究的主要工具,存在于这个世界上的自身又是关于这个社会最好的信息来源,社会现实是这些自身在交互时自然出现的产物。作为社会生活的一个基本特征,人们生活的意义具有可延展性,那么,关注信度——在后实证哲学家看来——就是一种空想"(Bednarz,1985,p. 303)。

从传统角度看,信度和内部效度间的联系是,如果同一项研究被重复观察或对整项研究进行多次重复并产生相同的结果,就说明这项研究更加有效。这条逻辑依赖于对所构建的事实的重复。但是,我们都知道,测量方法、观察和人,都有可能被错误重复。一个温度计可以在华氏 85 度时反复记录,这非常可信,因为这个测量方法是始终如一的,但是却无效度可言。而且在社会科学中,仅仅是多人经历了相同的现象不足以使观察值得信赖。例如,一个观众对魔术师的解说,不会有从幕后看表演的舞台管理的解说的可信度更高。

应用到质化个案研究中,有关工具的信度观在某种意义上与传统研究意义相似(Lincoln and Guba,1985)。就像研究者提炼工具并使用统计技巧来确保信度,人作为研究工具也可以通过训练和练习来提高信度。另外,文献和个人陈述的信度可以通过多种分析技巧和三角验证法来进行评估。

因为假设教育研究是不断变化、多面和高度情景化的,因为收集到的信息取决于提供信息的人和采集信息的研究者的熟练程度,又因为质化研究的自然设计排除了预先控制,达到传统意义上的信度不仅是一种空想,也不可能实现。此外,如上所论,对一项质化研究的复制不会产出同样的结果。但这不能说明原始研究的结果就是不可信的。可能会产生对相同数据的几种解释,直到被新的证据彻底推翻前,它们都是成立的。

既然传统意义上的信度应用到质化研究是不合适的,林肯和古巴(Lincoln and

Guba,1985,p. 288)建议考虑从数据中得到的研究结果的“可靠性”和“一致性”。也就是说,与其要求外行得到相同的结果,研究者不如希望外行认同,根据收集到的数据,研究结果是有意义的——一致而且可靠。那么问题就不再是研究发现是否能够被再次发现,而是结论是否与收集到的数据一致。调查研究者可以使用几种方法来确保结论的可靠性:

调查研究者的立场。研究者应该解释研究背后的理论和假设,研究者对被研究团体所持的立场,选择研究对象并对他们进行描述的原则,以及收集数据的社会背景(LeCompte and Preissle, 1993)。

三角验证法。特别是在使用多重数据收集分析方法方面,三角验证法加强了信度和内部效度。

审计追踪法(audit trail)。好比审计员鉴别一笔生意的账目,中立的审计员可以通过追踪研究者的痕迹来鉴别一项研究的发现(Guba and Lincoln,1981)。“如果我们不能期望其他人重复我们的账目,我们能做的就是解释我们是如何得出我们的结论的。”(Dey,1993,p. 251)为了便于核查的进行,调查研究者必须详尽描述如何收集的数据,研究范畴的起源以及怎样通过探究得出的结论。

外部效度

外部效度指一项研究发现能够应用到其他情景的程度。也就是说,研究结果的通用化程度如何?古巴和林肯(Guba and Lincoln, 1981)指出,要探讨这个问题,这项研究首先必须是有内部效度的,因为“根本没有必要去考量无意义的信息是否有推广应用的价值”(p. 115)。另一方面,调查研究者可能会过度控制有可能影响结果的因素,结果导致研究发现只能推广到其他高控制、有大量人工痕迹的情景中去。

通用化(generalizability)问题困扰了质化研究一段时间。部分困难是由于考虑到推广时要使用与研究者相同的实验和相关设计。这样的话,推广到其他人或场景的能力就需要一些先决条件,譬如,被试和对象总体间的对等假设、被试的数量、随机取样,等等。当然即使是在这些条件下,也需要在规定的置信度内进行推广。

还存在争议的是,把随机取样得出的数量巨大的数据推广运用到个体上,几乎没有什么用处。例如,一项研究中可能会发现,旷课与低学业成就呈现高度相关——得过不及格成绩的学生中的百分之八十被发现旷课超过一半的学时。那么,如果学生爱丽丝旷课超过一半学时,就意味着她会不及格吗?不看她的成绩报告,这是无从得知的。事实上,一项对爱丽丝的个案研究将为她的学业成就提供更好的预测,因为那样的话,就有可能发现针对她个人情况的重要细节。同针对个体

的研究相比,大数量随机取样研究最好的一点在于"让教师或者其他临床医师成为更加见多识广的冒险家"(Donmoyer,1990,p. 181)。在质化研究中会严格挑选一个单独的样本或非随机的小数量样本,因为研究者希望得出的是对细节深层次的理解,而不是找到对许多人都适用的真理。

综合来看,通用化的问题关键在于是否可能从单个的案例或者从一般意义的质化探究中归纳出什么来,如果可以,以何种方式?那些依据传统研究设计的人以二选一的态度看待外部效度。他们要么假定不能推广,并因此把推广度看作是这种研究方法的一个局限,要么他们就试图通过使用标准化抽样程序来加强外部效度。例如,在一个单一案例中,研究者可以随机从子单位中抽取样本(比方说,一所学校的教师们),然后量化处理数据。另外一个策略是用许多案例来研究相同的现象。在多个案或者跨个案分析中,预设问题以及特定解码分析程序的使用加强了传统意义上的研究发现的通用化(Burlingame and Geske, 1979;Firestone and Herriott, 1984;James, 1981;Miles and Huberman, 1994;Schofield,1990;Yin,1994)。

如果多场景研究不切实际或关注的现象是独特的,就会存在外部效度的问题。小的非随机样本中得出的结论有可能得到推广吗?大多数作者认为,只能通过重新界定基于质化探究假设的"通用化"。这里讨论的通用化概念重建包括工作假设(working hypotheses)(Cronbach, 1975;Donmoyer,1990)、具体的普遍原则(concrete universals)(Erickson,1986)、自然主义推广(naturalistic generalization)(Stake, 1978)、使用者或读者推广(user or reader generalizability)(Wilson,1979;Walker, 1980)。

科龙巴赫(Cronbach,1975)提出用工作假设来替代社会科学研究中的通用化概念。他指出,即使在自然科学里,通用化也在渐渐衰退,那么也不应该再将其作为社会科学研究的目标。

> 通常我们会把提升通用性作为我们研究过程中的一个必须考虑的事项,这里我建议我们应该颠覆这种优先性。一位在特定场景下收集数据的观察者的立场是在观察该场景下种种现象的同时,评价该场景下的实践或各种命题。为了描述和解释所发生的事物,他不仅会把注意力放在被控制的变量上,也会同等关注非控制的条件、个人特质,以及进行研究和测量期间发生的事件。因为他是从一个场景到另一场景,他的第一个任务就是描述和注解每个场景的现象,或许要考虑场景中的特定因素或一系列事件……通用化就是随后才要考虑的事情……
>
> 当我们正确看待局部条件的重要性时,任何通用化都是一种工作假设,而不是一个结论。(pp. 124-125)

工作假设不仅仅解释了局部条件，还为教育者做决定时提供了指导，可以用于监控和评价其结果，为未来作出更好的抉择。巴顿(Patton,1990)认同了这种可行的通用观点，他认为，质化研究应该"提供视角胜于事实，对实际决策者行动理论的经验性评价胜于通用理论的产生和证明，基于场景的外推法胜于通用化"(p. 491)。

然而，丹默伊尔(Donmoyer,1990)指出了把单一个案研究中获取的工作假设应用到其他场景时存在的问题。首先，个案研究中的大部分理解是不言而喻的，不能够被"转换成假设的形式，即**工作假设**所指的形式类型"(p. 187，强调是原文中就有的)。工作假设也捕捉不到研究者与研究对象间共同创造的意义互动，不能在感情和本能层面上传递信息，不能传达研究者从现象中得出的意义或者内涵。

艾瑞克森(Erickson,1986)认为，对解释性研究而言，产出可通用信息是不适合的目标。顾及细节，就会发现具体的普遍原则。"研究不是为了从样本到对象总体的统计概括中得出抽象的普遍原则，"他写道，"而是为了通过详细研究某一特殊个案，并与同等详细研究的其他个案进行比较，从而得出明确、具体的普遍原则。"(p. 130)普遍存在于特殊，就是说，我们可以把我们在特定环境中学习到的，转移或推广到后来遇到的相似场景。事实上，这也是大部分人处理日常生活的方式。我从一个从扶壁后窜出来的骑警那里得到一张超速罚单，那么在后来，无论何时我在路上遇到扶壁，我都会减速。我从一个特殊的事件中得出了一条具体普遍原则。艾瑞克森把这点同样运用到了教学上。

> 我们看到的是一个特定教师教学的案例，但其中有些方面是绝对普遍的，即可以跨文化、跨历史地应用到所有教学场景的那些方面。不论那些情景中有多大的变量——校外发生的教学，在其他团体中的教学，教师比学生还要年轻的教学，用乌尔都语、芬兰语，或者是用一门极其特殊的语言进行的教学，教学狭义上都可以看作是认知技巧，广义上则可以认为是社会态度和信念……
>
> 每个课堂的例子都可以看作是它自己独特的系统，但这个系统也展示了教学的普遍特性。这些特性是在具体而不是抽象中显现。(p. 130)

一般存在于特殊以及我们可以从特殊事件中提炼出普遍原则的观念，也是形成伟大文学作品和其他永垂不朽的艺术形式的原因。我们可能永远不曾住在南极，但通过拜读伯德的描述，我们可以理解那种孤独；通过听水门事件的录音，我们可以了解到一些权力和腐败的一般性规律，尽管我们不可能是总统(见 Greene, 1988; Eisner, 1991, 1993)。

与具体普遍原则相似的是斯塔克(Stake, 1978, 1994, 1995)称作的自然主义推广的概念。利用隐含的信息、直觉和个人经历，人们寻找可以解释他们自身经历和周围世界发生事件的范式。"从特殊事件中得出的全面彻底的知识"可以使人"在

新的不同情境中"看到相似之处(Stake,1978,p.6)。这种自然主义推广过程是"通过认识情境内外客体和事件的相似性,并通过理解事件的自然共变"来实现(Stake,1978,p.6)。这些普遍规则从经历发展而来,并且就像科龙巴赫的"工作假设"一样可以引导但不能预测一个人的行动。

检验外部效度的第四种方法是站在研究的读者或者使用者的角度来进行思考。读者或者使用者推广就是把研究发现对其他场景的适用程度,留给该场景中的人来自行决定。费尔斯通(Firestone,1993)称之为从个案到个案的转移,"读者肯定要问,在这项研究中,能应用到我所处场景中的是什么,明显不能应用的又是什么?"(Walker,1980,p.34)。这是法律和医学界的一项共同惯例,一个案例应用到另一个案例的应用程度由使用者来决定。肯尼迪(Kennedy,1979)以及林肯和古巴(Lincoln and Guba,1985)认为,相对于读者或使用者,研究者较少考虑应用问题。尽管如此,研究者有义务提供关于研究场景的足够细节,便于读者考虑相对于他们所处场景的"适用度"。

为了加强质化研究结果在工作假设、具体普遍原则、自然主义推广、读者或使用者推广中应用的可能性,要用到以下策略:

丰富、厚实的描述。提供足够的描述,便于读者判定他们自己所处的场景在多大程度上接近研究场景,这样可以决定是否能应用研究发现。

典型性或典型范畴。描述研究项目、研究事件,或者被研究个体与同类课堂相比的典型之处,这样使用者可以与他们自己的情况做比较(LeCompte and Preissle,1993)。例如,在沃尔考特(Wolcott,1973)对一名校长进行的个案研究中,他描述了他是怎样寻找一名男性小学校长,这位负责一所学校的校长要把自身看作是专业型校长,而不仅仅是认为自己晋升到了一个较高的职位。

多场景设计。使用几种场景、个案、情境,尤其是在所关注现象方面具有最大差异的多个场景或者个案。这样可以让读者应用研究结果的范围更宽广。这项个案间的差异可以通过有目的地或者随机取样来实现。

通过总结对效度和信度的讨论,我们可以回头再看表10.1中的那些问题。几乎所有的问题都来自实证主义者或量化研究的假设框架。然而,如果我们从多重现实建构、研究者作为主要的数据收集和分析工具、理解和意义等极其重要的质化探究的世界观出发,同样的问题就显现出了新的角度。同样,像这个章节所概述的,要用充足的"安全措施"来保障"从作者到读者的冒险"(Stake,1994,p.241)。

伦 理

正如在所有形式的研究中都存在对效度和信度的关注,调查研究同样要以一种合乎伦理的方式进行。早期的自然科学和社会科学研究者几乎没有注意过研究知识的产出和应用中存在的伦理问题。直到纳粹集中营的恐怖试验被揭露,直到关于核能量使用问题的出现,直到对试验对象进行的身体和心理虐待的暴露,才把研究者自律看作是一个问题。曾经使用过的第一套引导研究者对人进行试验的基本原则,可追溯到1945年纽伦堡军事法庭判定的纽伦堡准则。自那以后,许多专业都制定了适合他们领域的伦理准则。这样的准则起到了方针的作用,“警醒研究者注意他们工作的伦理尺度”(Punch,1986,p.37)。人类学家的伦理准则与研究对象、学科责任、学生、发起人,以及研究者自己所属的政府和东道国政府有关。在心理学和社会学中,准则要处理的是权衡一项调查研究的成本和收益,采取安全措施保护参与者的权力,以及展示研究发现时的伦理考虑(Diener and Crandall,1978)。事实上这些也是所有社会科学家们共同关注的问题(Sieber,1992)。

此外,联邦政府已经制定了法规来保护生物医学、行为学和社会学研究中的人类试验对象。行业准则和联邦法规处理的是所有社会科学研究的共同问题——保护试验对象免受伤害,保护隐私权,被告知后的许可问题,以及欺诈问题。联邦法规在应用到质化研究时会存在一些问题,原因是这些法规是基于一种模式的研究,这种模式假定研究要随机抽样、根据试验进行干涉,等等。

实证研究和质化研究中,研究者-参与者关系以及所冒的风险都是非常不同的。卡西尔(Cassell,1982)提出了一个连续统一体来分析不同类型研究中的风险和收益。连续统一体的一边是生物医学试验,其中调查研究者拥有绝对权力。其他范畴,心理学试验、面对面调查、信件调查、田野研究或参与者观察研究、非互动观察、二手数据分析,研究者的控制权依次递减。很显然,调查研究者在持有很大的权力和控制时,就存在伤害的危险,因此就非常需要纲领和法规来规范(Cassell,1982)。

在质化研究中,涉及伦理的进退两难的局面在数据收集和传播研究发现时有可能会出现。研究者-研究对象关系可能覆盖数据收集和研究发现传播的过程。例如,这种关系以及研究目的决定了研究者在多大程度上揭示研究的真正目的——这种许可在多大程度上被提前告知——可以给研究对象提供多少免于伤害的隐私和保护。庞奇(Punch,1994)指出,目前在力图避免“全浸入”和“本土化”的传统民族志学研究,和以完全互动、合作和政治立场为倡导的女权主义、人类学、行动研究之间,存在着紧张的争论。他写道“这场争论已经在用一种激烈又新鲜的方

式阐明了某些研究中进退两难的境况”(p. 86)(关于这场争论中的更多讨论,见:Grossberg, Nelson, and Treichler,1992;Reinharz,1992; Welch,1991;Wolf,1992)。

数据收集中的伦理

质化研究中访谈和观察的标准化数据收集方法会呈现出伦理性的两难。如斯塔克(Stake,1994)观察所得,“质化研究者是私人空间世界的客人。他们应该礼貌周全,遵循严格的伦理准则”(p. 244)。访谈,无论是具有高度结构性,事先准备好的问题,还是半组织的开放性问题,两者都会给信息提供者带来风险和收益。回答问题的人可能会感觉他们的隐私被侵犯,某些问题让他们觉得难堪,而且他们可能要讲述从来不愿意揭开的事情。

深度访谈可能会造成不曾预料到的长期影响。让一位教师首次暴露出对岗位不满和有挫败感的访谈;或者一位管理者,通过参与对选择权的研究而开始意识到自己缺少职业选择权;或者是成年学生,被要求说出阅读失败的原因,这样的访谈都会残留下什么影响呢?痛苦的、让人失去活力的记忆,可能会在一次访谈中被唤醒,即使是这个话题只是例行公事,或者以很和善的方式出现。

然而,访谈也有可能提高回答者的状态,例如,在要求他们回顾成功,或激励他们为了自身利益进行正面积极行动时。大部分同意访谈的人喜欢分享他们的知识、观点或者是经历。一些人从中获得颇有价值的更多了解自己的信息;对于其他人来说,这次访谈可能是有治疗作用的——这就是研究者的立场问题了。巴顿(Patton,1990)指出,访谈者的任务“最首要也是最重要的是收集数据,而不是改变人”(p. 354)。巴顿和其他人的建议推荐了一些解决访谈中可能出现问题的辅助资源。

观察,作为质化研究中第二种收集数据的手段,是否存在着自身的伦理缺陷,往往取决于研究者在活动中的介入。对观察对象缺乏伦理意识,会出现有关隐私和告知许可的伦理问题。韦伯及其同事(Webb and Others,1981),在他们关于非回馈测量的书中,提出了一个伦理问题的分类差异序列,这个序列是基于被观察行为的“公开”度。在序列的一端,也是伦理侵害中最不敏感的,就是有关社会名人的公众行为。处于中间位置的是公共场所“可以看作是瞬时隐私的”,譬如,公园里的情侣(p. 147)。在序列的另一端是牵涉“‘窥探’私人行为”的情形,这时,伦理问题就有可能出现(p. 148)。

观察研究对象对研究者和那些被研究的人都会引发问题。一方面,观察行为本身就有可能给活动带来改变,致使它产生非典型性。另一方面,参与者可能会对研究者的出现变得习以为常,这样,参与者可能会从事一些过后会觉得难堪的活动,或者暴露他们本无意暴露的信息。此外,观察者可能会目击本身会引起伦理两难的行为,尤其是行为涉及侵害或犯罪活动的情况(Hopper and Moore,1990)。假

如在观察一个志愿者 CPR 训练时，目击到教师和学员间有不合适的身体接触怎么办？或者研究中的一名无助少年被群起攻击？或是研究者目击到绝对低效又含有潜在危害的教师行为？知道何时和如何干预或许是质化研究者面临的最复杂、最令人困惑的伦理两难。"覆盖式指令如'绝不参与'提供不了什么实际的帮助。在田野工作者和实验对象相互作用的关系中，后退而让那些帮助过你的人处于危险、剥削和死亡威胁中似乎是不道德的。"(Cassell, 1982, p. 156)泰勒和伯格丹(Taylor and Bogdan, 1984)总结，虽然"研究伦理的文献总地来说支持在田野工作时采取不干涉态度"，研究者必须达成"合乎伦理和政治选择"的协议(p. 71)。

较少存在的问题是研究者在个案研究中经常会用到的文献。最起码公共记录对任何人都是开放的，任由查看，数据也经常是整理好的(所以也是匿名的)形式。但是假设是关联继续教育项目的文献，例如，揭示了资金不合理？或者说文献表明课程量的分配是基于某些喜好？而且，私人记录存在一些潜在的问题，除非他们为了研究的目的而自愿交出。至于对其他研究者收集到的数据进行二手分析，问题就在于能否想当然地认为研究对象"默许随后的分析"(Kelman, 1982, p. 81)。凯尔曼认为这可以被视作理所当然，并且认为"严重的伦理问题只会在研究对象同意为某一用途提供信息，而过后显然被用作他途时出现"(Kelman, 1982, p. 81)。

分析和传播

分析数据可能会出现其他的伦理问题。既然研究者就是数据收集的主要工具，数据已经经过了研究者独有的理论立场和偏见的过滤。决定什么是重要的(收集和分析数据时，应该关注什么或不应该关注什么)几乎总是取决于研究者。因此会出现排除了与研究者观点相悖的数据。有时这些偏见对研究者来说并不明显，也没有针对研究者面临的所有情形的实际可用纲领。狄纳和柯兰道尔(Dienar and Crandall, 1978)提供了合理的建议。"不存在纯粹的无偏见的、精确的、绝对忠实的伦理选择，因为，在研究的所有阶段都存在人为的可能性。在计划、实施、分析和汇报工作时，科学家应该努力做到精确，而且无论何时，只要有可能，要使用一些方法上的控制来帮助……不可控制的偏见应该在书面报告中予以讨论。数据只能部分支持预测时，报告应该包含充足的数据以便于读者自己下结论"(p. 162)。

传播研究发现会引发更进一步的伦理问题。如果研究是有赞助方的，这个报告就是为赞助机构而作，研究者就失去了对数据及其后来用途的控制。卡西尔(Cassell, 1978)指出，对不正常或者处于不利地位的群体进行的质化研究"可能被用作控制那些被研究的人，或者用来解释他们和大众群体的不同之处"(p. 141)，这样就会为拒绝帮助提供了合乎逻辑的证据。

数据是总括式时，匿名在调查和实验研究时不是很突出的问题。在分类差异

序列的另一端是质化个案研究,即,对引起关注的特殊现象进行的详细精确的研究。个案被选择可能就是因为它独特、不寻常或者在某方面是非正常的。在本土水平上,几乎不可能保护个案或者被牵涉人的身份。此外,“对人物匿名的掩护可能对知情人士不起作用,他们能轻易锁定有关个体,甚至更糟糕的是,他们声称识别出了里面的人物,而事实上却搞错了”(Punch,1994,p. 92)。

设想一下两部最近流行的作品,《原色》(*Primary Colors*)(佚名,1996)和《魔鬼与天使花园的午夜》(*Midnight in the Garden of Ctoed and Evil*)(Berendt,1994)。第一部是针对比尔·克林顿1992年总统竞选活动的稍加掩饰的小说式作品,另一部是讲述在乔治亚州,撒瓦那发生的一场关于谋杀审判的真实故事。在一年多的推测、指控和否认后,《原色》的作者大白于天下。在伯润特(Berendt)的书中,提到了一些真人的名字,有些角色是假名,其他的是混合型的名字——很快,撒瓦那甚至包括远处的居民认出了这里面所有的人。这两个例子表明了保护个案研究中研究对象的身份有多么困难。

通过公众或者其他传播手段暴露案例会造成几个风险:以一种冒犯研究对象的方式展现个案带来的危险,“匿名的侵害,使某个个体或群体屈从于不受欢迎的公开”,或者“因为田野工作者所揭示的行为使人们遭受法律的、制度的或政府的制裁”(Cassell, 1978,p. 141)。有关研究者伦理责任的问题太多了。“研究材料应该让被研究的人‘核查’吗,如果是这样,让哪些人或者群体中的哪个小派别来做这件事情呢?如何平衡公众的‘知情权’和个人或团体的‘隐私权’”(Cassell, 1978,p. 141)?凯米尔(Kimmel,1988)建议:①在着手之前考虑实验可能造成的后果;②展示研究结果时尽可能避免扭曲,同时把研究潜在的收益最大化;③在传播研究结果时要格外谨慎。

虽然处理质化研究中伦理尺度的政策、纲领和建议对研究者来说都是有效可用的,真正有效的伦理实践涉及研究者个体自身的道德标准和伦理观。不可能预料到所有的可能性,包括预料研究者自身的反应。如庞奇(Punch,1994)所指出的,“尖锐的道德和伦理两难……经常要根据情景来解决,或者是自然地化解。”(p. 84)尽管研究者可以知晓一些准则和其他人的经验,最终,研究者自身的道德心起决定性作用。德勒、黑斯和利康姆普特(Deyhle, Hess, and LeCompte, 1992)强调了这一点。“一个人进入这个领域不会即刻就面临伦理决策问题。他或她面临的是每时每刻以合乎道德规范的方式来要求自己的行为举止,面临的是进行质化研究,创造经得起检验、应用范围更广的专门化情形。”(p. 639)

小 结

在任何研究中,效度、信度和伦理都是主要的关注点。每个研究者都想要贡献出可信可靠的研究结果。与传统研究相比,质化方法建立在不同的假设和不同的世界观之上,因此,大部分作者赞成使用不同的标准来评价质化研究。

内部效度的问题(研究发现适用于现实的程度)可以通过运用三角验证法,检查对所访谈、观察个体的解释说明,扎根现场一个时期,请同伴评价新的研究发现,让研究对象介入研究的所有阶段,澄清研究者的偏爱和假设等来实现。信度(研究发现的一贯性程度)通过研究者阐释支撑研究的假设和理论,对数据进行三角验证,审计式追踪(即详细描述如何进行的研究及如何从数据中产出发现)等来加强。最后,质化研究发现推广的程度(即外部效度)仍然是许多争论的焦点。工作假设、具体普遍原则、自然主义推广,以及读者或使用者推广都作为对外部效度统计概念的选项进行了讨论。

尽管研究者可以求助于准则法规来帮助处理可能在质化研究中浮出的伦理问题,分析和传播合乎伦理道德研究的关键仍然取决于研究者个体本身。没有什么准则可以告诉研究者什么时候提问回答者会带有强迫意味,什么时候可以介入侵害或者不法情形,或是怎样确保研究发现不被用于损害那些被涉及的人。研究者能做的最好的事情,就是清醒地意识到研究过程中四处渗透的伦理问题,同时检验他或她针对这些问题的自身的哲学倾向。

第11章 研究报告写作与个案研究

对多数教育工作者来说,做研究意味着要针对实践中出现的问题进行精心设计,收集与这些问题相关的数据并进行分析,最后解释研究的结果。通常大家(尤其是那些做了很多教育研究的研究生和实践工作者)会忽略一个重要的步骤,那就是报告和传播自己的研究结果。一个研究如果没有什么人知道的话,其作用是微不足道的,因为其他教育工作者难以从你的研究所获得的知识中受益。对质化研究来说,尤为严重的一个问题在于"虽然有丰富的数据,严密的分析和精致的思想,但是却遭遇到写作规律的束缚"(Woods,1985,p.104)。

几个与写作过程相关的因素令人备受挫折。首先,由于数据收集和分析在质化研究中是一个持续不断的积累过程,因此在各个步骤之间就没有明显的分界线,想等其他事情全部停下,专门来进行写作几乎是不可能的事情。第二,有太多的数据,需要进行储存、选择,然后编织进一个整体性的叙事之中。最后,写质化研究报告也并没有一个标准化的格式可以参照(Wolcott,1990)。在三十多年前,劳夫兰德(Lofland,1974)对这种一致性的缺乏做出了很好的评论:"质化研究领域比较特殊,在某种程度上,质化研究者对他们所做研究是如何完成的,以及该如何报告研究过程,缺乏一种公开的、分享的和格式化的观念。"(p.101)劳夫兰德的观察更符合当今的情况,"在女性主义和后现代主义对传统的质化写作颠覆的情况下,质化研究的著作显露出了一些新的格式,在风格上更加模糊和跳跃"(Richardson,1994,p.520)。

在这一章里,我打算首先对你如何准备写一个研究报告提出一些建议。在第二部分,也是最重要的一部分,我会对有关最后报告的写作内容以及如何传播的若干观点进行检验。最后一部分是有关如何写作个案研究报告的。尽管质化研究报告可以采用口头的、图片的,甚至剧作的方式,本章还是把注意力放在更普通的形式:文字写作形式上。

准备写作

没有什么比让你坐在一个空白的纸张或者空白的屏幕前什么都写不出来，更让人备受煎熬的事情了。更不幸的是，没有什么格式可以使这一过程变得更简单一点。你可以读一些如何写作的建议，可以向那些著作等身的作者讨教，也可以读一些范例，但是，就像学游泳一样，什么都代替不了纵身一跳，然后在水中奋力拼搏。当然，这并不是说，这是一个非常随意而偶然的过程。下列写作前的行动就可以让你方便地把你研究的结果写下来：决定读者群、选择一个焦点以及规划整个报告。

决定读者群

与写作最终报告相关的第一个，也是最为重要的考虑是：这个报告为谁而写？斯凯茨曼和施特劳斯（Schatzman and Strauss，1973）把这一过程称为"读者魔法"。"既然在没有真实的或者想象的听众可以接受的情况下，一个人很难说些什么或者写些什么，因此就有必要根据作品所指向的读者的不同而展开不同的叙述。读者会'告诉'你什么事实应该包括在作品内，什么应该得到强调，抽象的程度和复杂性也需要视特定的情况和观念而定。"（p. 118）一旦报告的读者群被确定下来，你就可以问自己，读者想知道研究的什么呢？这个问题的答案可以帮助你建立起报告的结构，选择陈述的风格。

对你的研究结果感兴趣的主要读者可能是一般的公众、政策制订者、基金委员会、实践者，以及科学社团等，或者是研究现场以及项目研究基地的成员。每一个读者对这个研究有着不同的兴趣，因此会用不同的方式进行阅读。例如，现在有一个对当地看护家庭居民（nursing home residents）运用电脑进行学习和娱乐的研究，一般的公众通过流行的杂志阅读这个研究报告，会对一个居民如何获得人文关怀的部分感兴趣，而政策制订者，却关注政策的可能性。"这里的核心兴趣是这个研究对于政策制订者制订决策的情境提供了什么信息。"（Erickson，1986，p. 153）比如，那些与边缘或者看护家庭管理有关的政策制订者，需要知道这个项目如何影响职员和居民的管理，是否需要对这个项目注入资金，等等。

该研究的资源提供者，比如一家电脑公司，会有它自己所希望关注的问题，诸如这些居民如何可以购买它的电脑，它是否可以把这个居民区变成自己的市场等。

实践者最感兴趣的是这个研究情境与他们的处境有足够的相似，以便他们也可以采取相同的实践。"实践工作者会说他们需要经验提示"，艾瑞克森（Erick-

son,1986)写到,“但有经验的实践工作者知道,任何对一个实践的描述,其有用性和适合性需要通过在其原始的场景——这个实践所具有的特定环境来判定。在这样的情况下,要从一个个案研究的积极的或者消极的案例中学习到,就意味着这个个案与学习者自身的情况有着某种程度的可类比性。”(p. 153)就这个例子而言,在休闲娱乐方面的研究实践者、成人教育者以及老人医学工作者可能特别关心在提升居民学习能力方面电脑所能发挥的作用。这样,一种相似性比较就出现在这些看护家庭居民以及研究场景与其他居民和实践者的场景之间。

一般的科学社团,也就是其他的对这一问题感兴趣的研究者们,需要知道的则是这个研究技术层面的东西,比如数据是如何收集和分析的,在保证研究的信度和效度方面做了什么。利用这些信息,他们可以判断这个研究的价值以及对知识的贡献。

最后,一项研究的结果要陈述给参与了研究的人,这些参与者的主要关注之一在于,如艾瑞克森(Erickson, 1986)所指出的,“他们自己的和机构的名声”(p. 154)。如果居民运用电脑的有关发现对居民和工作人员有利,“报告就要有足够的敏感,通过在报告中描述人们的行为和思想,并且把这些思想和行动赋予个性,从而对有关机构和个人的不同利益有所关注。”(p. 154)

决定读者群对于研究者确定研究报告不同部分的比重有所帮助。在报告是给读者群中的特定人员看的时候,这一点的作用就更突出了。斯普莱德利(Spradley, 1980)曾引用一个编辑对有关目标读者群问题的建议,“找出你所熟知的人,然后用你的材料为他量身定做,以便于这个人可以理解你在说些什么。当你有一个‘目标读者’的时候,你就有效地确定了一个一致而独特的表述风格。”(p. 168-169)伊恩(Yin, 1994)建议不仅要封闭地检验自己所选择的读者群,还要阅读其他“成功地完成交流任务的报告,这些先前的报告对形成一篇新的报告也许可以提供有助益的线索”(p. 132)。

选择一个焦点

下一步是为你的报告选择一个焦点。这个焦点取决于你报告的读者群、研究的最初目的以及你在数据分析中的抽象程度(参考第9章)。

在决定一个报告的焦点之时,对读者群、目的以及数据分析的水平进行描述是很有必要的,这里同样以教看护家庭居民学习运用电脑为例进行说明。在一家以实践者为取向的期刊或杂志上发表这篇报告,应该聚焦在把电脑引进这些家庭的好处上,或者聚焦于如何教导这些家庭居民运用电脑的建议上。不管何种情况,对看护家庭环境进行详细充分的描述都是很重要的,对研究本身的描述也应该简短而富有概括性,避免行话,这样那些好处或者建议才会凸显出来。

如果上述研究报告是为一个论文委员会或者学术研究性杂志所作,其焦点就

应该反映研究的目的，比如看护家庭居民学习运用计算机时所运用的认知策略。如果这个研究发展出了一个实质性的理论，那么这一点应该成为写作的焦点。所写的文章或者报告应该强调该研究所使用的研究方法、分析的过程以及对发现的解读。

伯格丹和比克伦（Bogdan and Biklen，1992）提出另外一种焦点：论述。一个论述通常会提出一个假设，然后寻找有关理论和先前的研究对此说些什么和实际在现场中发生了什么之间的差距，利用这种差距来推翻或者确证这个假设。由于这种论文的辩论性，这样的论文是一个很好的俘获人们注意力的工具，特别适合于运用通用的研究叙述方式。比如，在前述研究中，要为一个政策群体或者基金会准备一份报告，最有力量的焦点可能是论辩为看护家庭居民购买电脑是否是在浪费钱财。

重要的事情在于，需要为这项研究选择一些焦点。如斯普莱德利（Spradley，1980）所说的那样，"为了很好地和你的读者交流，你需要说些什么……一个论述是你需要传递的核心信息，也是你需要做好的焦点。"（p. 169）这样，焦点如何确定就取决于你报告的阅读对象和你想要传达些什么。

规划报告

在开始写报告之前，所有相关数据都要细细地审查一遍，剔除无关的材料，用统一的方式来组织材料。理想情况下，这个工作要单独做。在条件不允许的情况下，最起码你应该设计一些系统，来确保你可以很好地追踪质化研究的庞大数据、在研究过程中的数据分析以及自我的反思（参看第 8 章）。当这些资源都已经到手，读者群和焦点也已经决定，下一步的工作就是要制作一个写作概览。

一些作者说他们坐下来就开始写作，根本没有什么计划之类的东西，可能在他们心目中对他们想说什么仅仅有一个模糊的概念。除了这些超越常人、通常具有高度创造力的作者之外，几乎每个作者都可以很快地从自己所写的哪怕是最简略的写作框架中获得不可估量的帮助。哪怕草草写下一些你自己确定想写的要点，都可以展示你是否真的有什么东西要说。尝试着写下一些东西——可以说是任何东西——都可以给你留下一个好的线索：你是否已经做了足够的背景性阅读，对数据的分析是否充分，或者对论文的思考是否充足。如戴伊（Dey，1993）所指出的，"如果一个东西你自己不能解释给别人听的话，说明你自己还没有理解好。根据我们的分析写出一个陈述，并不仅仅是为我们的读者在做些什么，也是在为我们自己做些什么。"（p. 237）

写概要的一个简便方法是：第一，写下你报告中所要包括的所有主题。第二，把那些主题按照一定的顺序排列下来，以方便意向中的读者可以很好地理解报告。任何研究报告都需要一个前言，用来界定所研究的问题，介绍关于研究方法的信息。这个前言同样也要考虑读者群的特征。报告的主体要包含以主题形式表征的

研究发现,这些主题是以某种方法列举和组织起来的。论文也需要一个结论,用来总结整个研究,包括它的发现以及对发现的一些评论。

开始写作

根据概要,你可以开始写作你报告的第一稿。概要把复杂的写作任务分解成可以控制的单元,是写作任务不再显得那么不可战胜。如我前面所陈述的,没有什么可以代替真正的写作,世界上的所有准备都不能让你把字和词写在纸上或者屏幕上。写作活动本身也会促使产生一些新的东西。“事实上,除非具体地把各种思想和分析转化为连续的句子,否则一个人难以真正开始思考。”(Lofland,1971,p.127)在写作之时同时展开思考,可以帮助你发现新的观点,或者发现概要的某些部分不合情理并加以修正。“除非一个人直面向他人进行解释这一艰巨任务,不然他绝不会真正进入一个主题或者超然于主题之上。正是一个人在把自己概要描述、分析和辩解外化(写出来)的过程中,这些内在的东西对他而言才变得‘可视起来’,就好像‘存在那儿’的‘东西’等待检验。当这些东西变为外在的客体(比如文本)之时,一个人可以清晰地看到其中的弱点:被忽略的要点、没有注意到的可能性以及不能得到支持或不明确的宣称。”(Lofland,1971,p.127)这就是为什么戴伊(Dey,1993)把写作视为“我们分析工具箱内另一个工具”的原因。特别是“应对向他人进行解释这一挑战的过程,能够帮助我们把一些我们在分析过程中确认下来的观念和它们之间的关系澄清并整合起来。”(p.237)

所有的作者都会遭遇偶然性的写作停滞。劳夫兰德(Lofland,1971)认为更确切的说法应该是“思维停滞”(p.127)。沃尔考特(Wolcott,1990)赞同这一观点。“写作是一个发现我们在想什么的重要途径,也是发现我们思维中存在的缺陷的主要方法。不幸的是,这也意味着如果有什么地方我们根本没有想到的话,马上就会现出原形。这个事实并不是说,当我们写作艰难的时候,我们没有什么可说,更可能的是我们不知道如何说。”(p.21)同时,尽管事先组织和规划非常重要和富有助益,“一个人也可能被他所构建的东西所束缚”(Lofland,1971,p.128)。

当写作停滞出现的时候,可以尝试几个策略。首先,随便写一些东西比什么都不写要好。这些东西今后可能没有什么作用,但是可以迫使你自己写下一些东西,从而激发更多的思考和写作。维纳和斯考普夫勒(Werner and Schoepfle, 1987, p.297)建议转向其他类型的交流媒介,比如向一个朋友写信谈谈你的研究,或者就这个主题做一次正式或者非正式的谈话。把演讲或者对话录下来,在随后就可以作为激发你写作的工具。

报告的第一稿就是第一份草稿,不管它多么粗糙,各个部分之间如何难以关联,从某些东西中再做出一些东西来绝对要比无米之炊要容易得多。第一稿可以拿给同事、朋友以及研究对象,请他们做出评论。结合他们的建议,加上自己的编

辑，草稿会得以润色精炼，更接近最后的版本。在任何情况下，写下最初的草稿是最为劳累和最花费时间的阶段，随后的修正就不那么令人难熬了，慢慢地，报告成形，在研究过程结束的时候，你会觉得自己真正完成了。

总地来说，把写作研究报告这一艰巨任务分解成为小的部分来完成，显得更容易一些。这符合维纳和斯考普夫勒（Werner and Schoepfle，1987）的说法："计划是写作最重要的部分。"（p. 302）通过对这一过程进行精心思考，它就成为一个可以掌握的任务。这里对整个策略再次进行描述。首先，把所有与研究相关的资料组织起来形成一个系统。第二，由于不同的读者会对研究的不同问题和不同部分感兴趣，因此要确定所指向的读者群。第三，选择一个焦点，满足意向读者群兴趣，同时也传递这一研究的重要目的。第四，在核心信息确定下来之后，规划报告概要。在你写作的时候，可以根据你的思想和观点对概要进行精炼、校正和修改。在开始修改草稿以形成报告定稿之前，请他人阅读草稿也是一个很明智的做法。

质化研究报告的内容

这一章的第一部分，我提出了一些展开写作过程的策略。这一部分要探索一些质化研究者在进行写作时所遭遇的有关报告内容的问题。一个报告的一般组成部分是什么？研究方法、对其他研究的引用、数据展示以及其他类似部分应放在什么地方？上述两者如何保持某种平衡？最后也讨论一些关于如何传播最终报告的方法。

一个质化研究报告的组成

质化研究报告并没有固定的格式。在二十年前，质化研究报告的风格就呈现出多元化（Lofland，1974，p. 110），而今天则更加"多姿多彩"（Richardson，1994，p. 520）。一个个案研究报告不仅取决于读者的兴趣，也首先受到研究者的目的的影响。比如，实践者和一般公众，对研究所采用的方法毫无兴趣，而工作同伴和其他研究者则会认为这些信息对于评估这个研究在本领域中的贡献十分关键。我在这里最好的做法是提供一个大多数质化研究报告都拥有的基本构成。当然，对报告的不同部分的写作，也提供了一些其他的选项。

研究报告每一部分所强调的重点，以及研究报告的整体形式，都是变化万千的。然而，所有的报告都会讨论所探究的问题的特性、展开研究方法以及最后的发现。在一个比较标准的研究报告中，首先要陈述引起研究的问题。这一部分通常包括引用的文献、研究的理论框架以及指引整个研究的研究问题（参考第3章）。即使在那些更富有后现代和实验特色的写作中，至少也要告诉读者这是一个关于

什么的研究。比如,蒂尔尼(Tierney,1993)的有关大学无歧视政策的民族志小说,是以引用一段政策开场的,然后是对陷入政策变革中的六个人格的描绘。通过他开头所引用的具有27个单词的政策,我们至少知道这个研究发生在大学,是有关某些方面的歧视的。

在早期的一些报告,尤其是质化研究报告中,通常是描述研究开展的场景或者探究发生的地点。在一些以访谈为主要或唯一数据源的质化研究中,在研究方法部分也会出现对样本进行整体描述,有些类似研究则可能会对每个参与者进行简短的描述。

研究方法部分最少需要包括:样本是如何选择出来的?数据是如何收集和分析的?采取什么样的措施来保证研究的信度和效度?在这一部分介绍研究者,包括他或她所受的训练、经验、哲学取向和偏见,等等,也成为一个相当普遍的做法。比如,在一个对自己的俄国移民祖父所进行的质化个案研究中,阿布拉姆森(Abramson,1992)写到在他翻译其祖父的希伯来文日记时所固有的偏见以及他自己的个人偏见,他把这些偏见归结为对其祖父"进行病理诊断"的倾向。对于这种倾向,他写到:

> 虽然我从来对他了解无几,但是我对他的后代(我父亲)非常熟悉。我并不喜欢我的父亲,他性格不稳定,有些冲动,往往控制不住自己。他也具有一个易怒的脾气,经常为压迫性的恐惧所折磨……他好像一直闭锁在他在军队时的头衔'军士长'这个角色当中……就积极一面而言,我父亲非常聪明,是一个天生的音乐家,有时候很有魅力……既然我父亲并非'石头缝中蹦出来的',我猜想——我也不知道是否公正——在他的这些行为和我祖父之间有着某种因果性的联系。这样,作为一个结果,我就先入为主地'诽谤'我的祖父塞缪尔·阿布拉姆森。(pp. 12-13)

除了注意到研究问题以及对这些问题展开研究的信息,每一个报告也要写出从分析数据中所获得的发现。基本上来说,发现是探究的结果,是你对有关现象学习和系统理解的结果。对于报告这一部分的写作,几乎没有什么指导性的意见。理查德森(Richardson,1994)综述了表述研究发现时一系列创造性的可能:

> 马杰瑞·沃尔夫(Margery Wolf, 1992)在他《三种方式讲述的故事》(*A Thrice-Told Tale*)中,利用虚构小说、现场笔记和社会科学论文三种方式来叙述同一个事件。约翰·斯蒂沃德(Steward,1989)在《酗酒者、鼓手和体面人》(*Drinkers, Drummers and Decent Folk*)中,写下了诗歌、传说、民族志叙述以及在垂尼得得村子的现场笔记。沃勒瑞·沃克丁(Walkerdin,1990)的《学生妹的幻想》(*School Fictions*),通过把杂志封面、诗歌、散文、她自己的照片、绘画、卡通和注释性的叙述综合在一起,展示了一个鲜明的主题:"这个身份的事实

表明,男性主义和女性主义就是幻想本身。"(p. viii)茹斯·林登(Linden, 1992)的《构建故事,构建自我:对大屠杀的女性主义反思》(*Making Stories, Making Selves: Feminist Reflections on the Holocaust*)则把自传、学术写作和幸存者的故事交织在一起。(p. 522)

上述例子都是一些特有的选项,就大多数质化研究报告而言,最为普遍的表述研究发现的方式是根据类别、主题以及数据所生发的理论进行组织(参看第9章)。

表 11.1 研究报告中"发现"部分的样本

发 现

如前面所阐述的,本研究的目的在于,理解对生活经验做出的负面解读导致的个人成长抑制的过程。我们发现这一过程是由三个主要部分构成的。首先,自我的某个确定部分被生活经验挑战。这个经验由此被重新解读保护自我,这就是成长限制结果所导致的学习。当这个威胁减弱的时候,意义构建会引导个体走向未来可能的成长。

自我的某个确定部分被挑战

一些生活经验会变成学习经验,而一些则不会。这些因为我们注意到的生活经验和我们的个人历史有关。如包德、科恩和沃克(Boud, Cohen and Walker, 1993, p. 9)所提出的,"我们的个人史影响着我们体验的方式和对经验的认可方式。"而且,经验并不仅仅和我们个人史相关联,也会对自我的某些确定的、核心的部分提出挑战。比如,格莱哥认为自己是细心人,会支持别人,为别人的某些事情负起责任。格莱哥解释说,他经常:

> 对作为一个父母、父亲、配偶、丈夫、朋友等意味着什么有着非常清楚明确的概念……我是家庭的细心人……我会独自边走边想,"天哪,我离婚了!小格莱哥是不会离婚的!"

罗杰具有非常不同的生活经验,他认为年轻时在越南的服役经历是"他家庭中的成人仪式",他为此"感到自豪……十分自豪。我被培养了爱国主义精神……坚信自己的国家"。然而,他作为一个自豪的爱国者这样一个自我形象被在那里以及回家之后的事实所挑战:

> 你发现你不是在为上帝、国家、妈妈以及苹果派而战。你是为你自己,为自己的朋友而战,是为了走出地狱,是为了完成这个事情……如果你生存下来,能够回到家里,你就是失去了战争。这是你的错误,你是一个毒品驱使的婴儿屠杀者……我们作为失败者回到了家里。

下面也许是一个最为极端的自我被经验挑战的例子。茹斯在28岁的时候发现她是在婴儿的时候被卖给养父母的。她的所有身份都被这样一个事实动摇了。她一方面记得自己是一个"非常值得信任的可爱女人",一方面又发现了这个收养的现实,她描述自己有:

> 一个自我成为碎片的感觉……我不知道如何理解自我的身份。我来自哪里?我出生在什么地方?……我问自己,"我的真实身份是什么?哪里是我的生命之基?整合我自己的基础在何方?"

来源:Merriam, Mott, and Lee (1996, p. 12-13)。

典型的情况是,“发现”这一部分首先对发现进行一个简短的综述,然后对每个单独的发现进行意义陈述,每个发现都会从访谈、现场笔记以及文件证据中引用一些东西来予以支持。表 11.1 是一个简要的案例,引自一个有关生活经验所导致的负面学习效果的研究(Merriam, Mott, and Lee, 1996)。请注意在开始的对发现的综述,这个综述就像是一个地图,方便读者跟上作者的表述。然后介绍了第一个发现——“自我的某个确定部分被挑战”,在此之后,紧跟着的是支持这一发现的访谈数据。

知晓需要多少数据来支撑一个类别或者主题需要做出判断。你需要足够的数据来证明,但是不能太多,以免读者被这些数据所淹没。在发现部分通常也会进行讨论,讨论可以在描述的过程中进行,也可以如人们常做的那样放在一个单独的名为“讨论”的部分。正是在讨论中你告诉读者自己对这些发现的看法。有令人吃惊的地方吗?和已知的相比有什么新的发现吗?你总体上会得出一个什么结论?你的研究对这一领域的知识基础有什么贡献?

各个构成部分的位置安排

研究方法部分、对前期研究和文献的参考部分以及栩栩如生的描述分别放在什么位置?同样,这些问题的答案依旧依赖于目标读者的复杂性和兴趣。对很多读者来说,方法部分最好放在报告的附录中。维纳和斯考普夫勒(Werner and Schoepfle,1987)参考了一个民族志研究后写道:“一般的读者对于一个民族志研究如何做出来的并不感兴趣,他们对把研究质量、效度、信度作为一个单独部分的做法也有所保留。另一方面,对于做民族志研究的同行来说,研究方法部分也许是最为重要的。不管在任何情况下,这一部分都不能遗漏,不过其位置可以根据参与进来的读者喜好而决定。”(p. 282)

在专业性杂志中,质化研究往往在前面一部分讨论方法论问题,通常作为问题引入的一部分或者紧随其后。博格斯(Boggs,1986)的文章报告了一个个案研究的结果,这个个案探究了一个名为 HART(Huron Agriculture Resources Tomorrow)的当地市民团体所展开的环境运动中教育活动所发挥的作用。其中方法部分有整整一页,解释了个案是如何选择的,数据是如何收集起来的。下面是有关方法的一个片段:

> 一个个案研究……就是对一个场景、一个单一的主体、一个单独的文献库,或者一些特定的事件,进行详细的检验。对于这样的细节性检验,有几个理论观点和原则作为基础……本研究的重点……在于探究 HART 所承担的自我和社会教育达成目标的情况。
>
> 在这个个案研究中,数据主要来自四个相关的方面。首先,我们对 HART

> 的有关负责人和成员进行了为期 8 个月的访谈。这些人员的回答描述了 HART 的经历:它的发起、目的、活动、成功以及失败。他们也谈到了他们教育自己的措施以及电力工厂的哈博·比奇社团在最初如何发起这个运动。教育委员会的主席被访谈了两次。第二,一个剪贴薄按照日期把一些报纸的片段收集起来成为这个社团公开的故事,它展示了 HART、狄陶伊特·爱迪生、当选的官员、政府机构人员、报纸编辑的观点,以及一般民众给编辑的信件……第三个数据来源是 HART 社团成员所编辑的两月一期的社团公开简报……第四个数据源是 HART 自己准备的教育材料……数据收集和分析的时间大概从 1979 年 8 月到 1982 年春天。(Boggs,1986, p. 5)

那些与研究问题相关的文献和研究成果应该放在什么地方呢?在一些实验性或者调查性研究中,对先前研究和作品的综述是前言和引入问题的一部分。格拉泽(Glaser, 1978)却认为在扎根研究中,要限制相关文献,以便研究者在自己所研究的问题上不过多地受到他人观点的影响。通过这种方法,研究者可以对发现新的洞察保持开放的态度。林肯和古巴(Lincoln and Guba,1985)提出了一个非常有趣的问题:"如果某篇文献通过个案研究应该予以批评,难道个案研究的写作者在某种程度上不应该知道一些能够有效地批评这篇文献的材料吗?"(p. 369)因此,如果一个质化个案研究要承担起对一些理论、原理或者人们广泛接受的智慧进行评判的任务的话,研究者应该在报告的前面用恰当的方式参考一定的文献以构建那个要评判的事实。然而,如果一些人的分类框架是为了阐释所收集的数据(而不是从数据中发展出一个分类框架),参考文献最好紧挨着放在材料的运用之前。最后,对研究发现的讨论也可能很好地综合参考其他研究文献,以更好地指出,在什么地方你的研究和已有的研究有所不同,或者为已有的研究提供了支持。

由此看来,对相关文献的运用可以放在三个地方:可以放在报告的前面,和研究问题的描述放在一起;可以放在专门的综述先前文献的部分;可以放在后面以方便对研究结果进行描述和解读。在做出这样决策的时候,在你的心中一定要有读者,要记住他们心目中所乐于接受的报告的长度。

统计图、表格和图片放在什么地方呢?在写作最终报告的时候同样要考虑它们的位置。迈尔斯和休伯曼(Miles and Huberman, 1994)觉察到,质化研究最为典型的方式是语言叙述性文本。就叙述性文本而言,其本身是一个"弱小而笨重的展示方式",无论对分析者和读者而言都是如此。对政策制订者来说,"长篇个案研究简直毫无用处",因为他们缺少"大量时间来平心静气地理解一个长篇大论,并从中得出结论"(p. 91)。

如我在第 9 章所指出的,把质化数据用统计图、矩阵、表格或图画的形式展示出来有助于对之进行分析。这样的展示会把当前分析中所遇到的关系、基本威胁

和问题都凸显出来。在最终报告中用这样的方式也可以让读者快速地抓住分析中出现的复杂因素,而对这些复杂因素用语言叙述则需要花费大量的笔墨。这样的展示可以说提供了有关研究发现的简写本。但是,对这些方式的运用应该十分明智,有学者倾向认为,“只有在与其他方式相比,这种方式可以让读者更快地抓住重要观点和关系从而获得思想聚焦的时候”(Van Dalen, 1966, p. 431),才可以运用它们。

在研究报告中要运用可视性的展示,研究者应该:

- 保持展示的简洁性,只包括对理解陈述有必要的信息。
- 展示的数量保持最小化,仅仅运用少量的图片来表达重要的观点有助于把读者的注意力引向这些观点。
- 在文本中对这些展示予以提示,尽量把图表和对它的解说放在一起。

图表展示应该成为研究叙述的有机部分,也就是说,如果只有一两句话说明图表会让读者难以理解,研究者必须解释在表格、图片以及统计图中,数据是如何展示的,显示了个案的哪些部分,不管这是描述性数据还是解释性数据都应该如此。

描述和分析

在进行质化研究写作时,最痛苦的困难之一是根据分析和解释决定具体描述的数量,以及如何把一个描述和另外一个描述结合起来,以使叙述更有趣味,更言简意赅。劳夫兰德(Lofland, 1974)对质化研究报告的风格进行了回顾,发现一些作者对支持性数据的描述有些过度。“把没有编辑的东西加诸读者头上,用四五页的摘录来阐明一个简单的观点。”(p. 104)另外一个极端是一些作者非常沉迷于他们研究的概念框架,“以至于他们的报告或多或少存在与现场笔记中的资料(比如直接的引用和直接的叙述)相脱离的情况”(p. 108)。劳夫兰德写到,质化社会研究的作者们有一个经验性的方法,就是“报告中百分之六十到七十的篇幅是事件、轶事和情节等,而大约百分之三十到四十是概念框架”(p. 107)。施特劳斯(Strauss, 1987)提出一个观点,就是意图建立扎根理论的研究报告,要在可理解的分析性评论上花更多的功夫,而不是在原始数据上。

这种6:4或者7:3的策略对写作教育类质化研究报告来说是否是一个可行的建议,可能还需要通过在这一个领域中已经出版的报告来进行检验。然而,这样的讨论的确指出了在写作质化研究报告时的一个真实存在的问题,那就是如何在描述和解释之间保持某种平衡。

艾瑞克森(Erickson, 1986)曾经区分了具体描述、概括描述和解释性评论,对这种平衡的建立也许有一定的帮助。这三个部分在分析数据的时候是分析单位,但也可以作为“写作研究报告时的基本要素”(p. 149)。也就是说,原始数据可以

作为具体描述,而在数据中发现的类型则作为概括描述,更高层次的抽象性数据则作为解释性评论。"这类评论可以插入具体描述和一般描述之间,以帮助读者把报告中的细节和更抽象讨论连结起来。"(p. 149)

"具体描述"包括从对人们的访谈以及现场笔记中引用的资料,也包括日常生活中的叙述性小插曲(vignette),这些小插曲是"人们所说的话语和做事的情景,在当时当地按照其本来面目记录下来"(Erickson, 1986, pp. 150-151)。"概括描述"告诉读者,这些引用的东西和小插曲从总体上来看有多大程度的典型性。"缺乏对这些归类的描述(也就是在一个庞大的总体中展示其概括性)也许是很多田野研究报告最为严重的失误"(Erickson, 1986, p. 151)。"解释性评论"是个案研究报告的第三个要素,它为上面讨论的具体和概括描述提供了理解框架。根据艾瑞克森(Erickson, 1986)所说:

> 位于一个具体描述性事例之前或者之后解释性评论是很有必要的,它可以指引读者理解那个具体事例所代表的解释性类型……由此,解释性评论引导读者关注作者十分看重的细节以及作者对这些细节的意义解读。紧挨着放在特定插曲和引用的后面的评论可以激发读者反思性解读。不管是放在事例之前还是之后的评论,都是十分必要的,不然读者会迷失在繁杂的缺乏解读的细节中。(p. 152)

艾瑞克森注意到了,"在小插曲中(或者直接从田野笔记和访谈中引用的)非常具体的细节,与相伴随的更加概括的解释性评论之间进行转换"(p. 152)是一件困难的事情。研究报告作者在这里很容易会走向歧途,要么用过于描述的叙述,要么"采用一个中度的概括性描述,既不够具体,也不够抽象"(p. 152)。既然在具体和概括、描述和分析之间的平衡上,并没有什么原则可以遵循,质化研究者通常会采用试误的方法来学会这种平衡。读一些出版的报告,或者向有经验的同事咨询,在学习如何平衡描述和分析方面也是很有帮助的。

传播研究报告

根据研究赞助者、研究目的以及目标读者群的需要,在对研究结果进行报告时所运用的方式有很大的不同。对一些特定群体来说,具有操作性的总结或者特定的浓缩是很管用的。在有些情况下,解释性的叙述则可以用开放性的问题和从数据中所生发的答案来代替(Yin, 1994)。这种格式对于多个案研究报告特别适用。"读者只需要检验统一问题的若干答案,或者每一个个案所提供的答案,以从中发现个案间的不同。由于每个读者可能对不同的问题感兴趣,这样一个格式就方便个案间的分析,以满足每个读者的特定需求。"(Yin, 1994, p. 135)还有另外一种方式,就是把分析性总结和支持性数据放在附录里面(Rist, 1982)。

巴顿(Patton, 1990)曾经质疑一些研究写出最终报告的必要性,特别是那些关注评估的研究。他发现,最终报告"远不如和那些对评估研究有兴趣的用户面对面交流更富有影响力",根据他的观点,"对整个研究报告进行修正并寻找证据是评估用户的权限。"(p. 248)当然了,在会议发言、情况汇报、记者招待会等类似场景中进行口头表达,也是一些研究交流和传播研究结果的途径。事实上,一个研究的发现还可以通过电影、录像或者图片展示的方式来表达。

一些研究者可能乐于把其研究成果向赞助者和参与者之外的人们传播,这种传播主要通过本领域的会议和期刊来完成。会议通常由专业协会、机构或事务所组织,一般向所有对这一主题感兴趣的人开放。任何会议都是传播研究成果的阳光大道,当然,这要取决于会议的目的以及你能否很好地组织报告以符合这一目的。比如,一个研究教师在社会探究课程中所发挥影响的质化研究,可以在有关研究、课程事务、教学或者社会探究等方面的会议上讲述。

要在一个专业刊物上发表研究成果,需要熟悉该刊物的格式、风格、递交的程序和关注焦点等方面的事项。把一个质化研究邮寄到一家只刊登实验性研究的杂志根本没戏,即使研究的主题与该杂志的内容十分相配。既然质化研究的报告方式十分多样,何妨从杂志上找出一篇类似的报告来作为原型呢?教育的大多数领域,比如课程和督导、科学教育、成人教育,等等,至少都有一份杂志可以刊登质化研究报告。相关领域的杂志,比如人类学、社会学和心理学的杂志,也会刊登探究教育事务的研究报告,而且至少有一个杂志专门刊登质化研究报告,那就是《国际教育质化研究杂志》(*International Journal of Qualitative Studies in Education*)。

另外一种形式的传播途径是通过专业协会、基金会、社会机构和社团组织进行内部出版。当然了,质化研究有些时候是以书的形式出版的,这类图书通常由出版社与做研究的大学和组织联合出版。在偶然情况下,商业出版社也会出版一些具有广泛吸引力的研究成果。普雷斯顿(Preston)的《热区》(*The Hot Zone*),叙述了弗吉尼亚州莱斯顿市猴群中埃博拉病毒的大爆发,就是一个很好的例子。

个案研究报告

本章前面所述的有关写作最终报告的所有内容都适用于质化个案研究,然而,我们还需要增加一些具体适用于个案研究报告写作的东西。也许我们应该谨记于心的重要观点是:个案研究需要通过密集的描述,把能够引起读者同感的现存经验报告给读者。"个案研究",巴顿(Patton, 1990)写到,"应该把读者带入到个案的情境中去,带入到个人生活、群体生活或者项目生活中去。"(p. 387)具体细节的描述在个案研究报告中十分必要,它可以让读者对研究的场景获得感同身受的体验,

它还可以使读者检验研究者的分析是否证据充足。

丹默耶(Donmoyer, 1990)提出了个案研究向读者传递感同身受经验的三个原理。首先在于其“可获得性”的优势,“个案研究可以把我们带入一个我们很难有机会进入的地方”(p. 193),当然,这并不一定是稀奇古怪的地方,个案研究会让我们体验到在我们自己周围的一些情境和人物,在通常情况下我们是难以得到这些信息的。个案研究的第二个优势就是“以研究者的眼光来看问题”,也就是说它可以让我们以新的、有趣的方式看待我们业已熟悉的东西。他把第三个优势定义为“减弱的自我防御”,“感同身受的体验相对于学习而言,产生自我防御和抵制的可能性更小”(p. 196)。和从实际经验中学习相比,人们可能更愿意从个案研究中学习。比如,一个人对个案研究中的“需容纳的新事物的抵制”就“远不如对实际生活中一个类似的威胁性事物的抵制来得强烈。”(p. 197)

当然,为了让读者感同身受地体验一个现象,作者必须把读者传送到那个场景之中,这需要通过对场景或者情势进行生动的描述才能够完成。这种描述可长可短,取决于它们是要概括地描述场景,还是描绘一个具体的要点。表 11.2 是对比利·格雷厄姆巡回演讲会的一个描述,这也是胡乐(Houle, 1984)对不同学习类型所展开的研究的一个场景描述。这个个案探究的是如何把讲演作为一个基本的教学方法。注意那些丰富细致的描述是如何把读者运送到事件中去的。

表 11.2　描述性个案研究的案例

如果你在 1971 年 6 月的一个傍晚进入芝加哥 McCormick Placed 的大会堂的话,你会很快发现长长一排桌子,上边放着减价的书和留声机唱片,比如格雷厄姆的价值 4.95 美元的权威性传记以 2.5 美元的特价销售。在这些桌子后面是 38 000 个座位,不过你在它们中间进行选择的余地不大。一些座位是留给那些拿着“蓝白相间门票”的人,不知道这些票是什么意思。一些是为某些团体专门留下的,还有一些是为顾问、引座员和出版社保留的。门口的大部分座位是迟到席。头戴牛角的男人们需要引导主要的人流,大多数进来的人都被这些引座员温和地督促着从一个方向进入,而一些障碍物则避免人们从另外一个方向进入。慢慢地你来到一个可以选择座位的地方,但是可选择的余地也很小。每一个座位都必须有人,在连排座椅上,人们肩膀挨着肩膀。一个部分座位坐满了,另外一个部分才会打开,这里必须是一个封闭的、富有指导性的和人与人身体相接触的地方。

引座员在整个过程中都是必不可少的。他们的年级大约从 25 ~ 75 岁,他们都着装整洁,在胸前的口袋里有一方精心折叠的手帕。他们的头发也打理得很好,要么是天生适合听从召唤,要么已经在星期天上午服务多年。每一个人都要照顾 4 ~ 6 排人,而且都把自己视为坐在自己范围内的人们的和善的引领者。在第一排男人中站起了一些权威人物,他们有着鲜明的等级,有轴线首领、片区首领以及楼层首领。这些人们经常很忙,刚把其管辖范围内的一个人安顿好,彼此之间又开始没完没了的协商,回答来自观众的问题,自愿告知晚会节目的内容,

续表

在需要的情况下,也照顾人们的低落情绪和混乱状况。

这个场景本身并不戏剧化,只是有些大。没有什么大胆的设计可以抓住眼球。没有旗帜飞扬,也没有看到激动人心的符号。然后,他们也不会突然关掉大厅的灯光,让光柱在黑暗中倾泻在一个孤立的人物身上,没有放映的图片,也没有隐藏的电扇吹动着旗帜飘扬。没有交响乐团进行演出,唯一的音乐是用钢琴或管风琴弹奏的。现场看不到任何现代工业设备或者演出包装。

这让人产生十分异常而又非常熟悉的感觉。这个会场让观众感到很舒适,因为它看起来很像熟悉的地方,像一个低等或者中等的大场面和庆祝会,或者像一个清教徒的教堂、高等学校的大礼堂、改版的体育馆或者用来召开毕业典礼的电影院,等等。人们当然知道他们在哪里,因为他们经常来这个地方,只是规模发生了一些改变。在芝加哥,一面旗帜横展在讲坛的背景墙上,上面写着:“主说:‘我是道路、真理和生命。’约翰福音 14 页第 6 行。”合唱也不仅仅由 20 或 100 个声音构成,而是由 2 000 个。舞台十分宽广,钢琴和管风琴演奏的声音被放大,38 000 人都能够听到每个节拍。由舞台延伸下来的人行道的边缘用人们所熟悉的蕨类和装饰树的形状做装饰。在诵经台的基部,放着一些鲜花,就像那些在洗礼、婚庆和葬礼上所摆放的鲜花一样,但是要大得多。整个大厅灯光通明,除此之外,三排密集的光点灯聚焦在舞台上……

在大厅中弥漫着浓重的社团味道,这种感觉对当地教堂圣会彼此互知的成员而言更为深刻,他们来自同一社区,有共同计划并一起担负起整个旅程,也坐在一起,并且打算乘坐同一辆巴士回家。随着服务的开展,大家在一起的感觉扩散到全部参与者中间:我们有那么多共同之处!我们在服务开始之前听到唱诗班排练。我们把我们的照相机对准在服务开始半个小时之前安静地站在诵经台上的年轻男士,当比利出来的时候,我们确信照了很多好的照片。有多少人会涌进这里不是一个让人好奇的问题吗?在节目中间,只要巡回演讲的成功被提及,我们都热烈地鼓掌。我们唱着相同的歌,按照要求起立和坐下。我们阅读所带来的圣经上的段落。我们会对一些妙语发出轻松的笑声。当介绍一个名人的时候,我们惊讶地摒住了呼吸。我们自愿地交出我们的奉献,热切地渴望伟大的巡回演讲可以得以继续。我们彼此交谈,赞叹着今晚出席的年轻人的数量。当演讲者说到一个要点,我们说“阿门”。我们谈论过去的巡回演讲,并期盼将来的演讲。我们窃窃私语,对比利和他的团队进行评论。我们轻轻地推我们的孩子,提醒他们终生要记住这个夜晚。我们计划收看所有的电视广播,特别是今晚的节目。我们不断提到比利有机会再回到芝加哥的土地上是多么幸运的一个事情,这对他来说也意味深长。其他人可能会说比利属于他们,但他的的确确是我们中的一分子,他曾经去到我们同事家里,也是在这里完成他首任牧师职责……

节奏加快了。没有任何人的介绍,格雷厄姆走向长长人行道前端尽头的诵经台。他欢迎人们,对各色人等表示感谢,告诉观众芝加哥和“三角洲地区”在他自己的心目中是如何的亲近。他说着一些轻微的妙语,细致地描述在接下来的巡回阶段的每个夜晚的安排。他在如下几个方面做得很成功:推销一份杂志,唱诗班的音韵,另外一个音乐家的独奏,对这个夜晚随后重要事项的介绍。然后,是一个经常听格雷厄姆演讲的人宣称自己发现了上帝,这个发言

续表

者可能是大球队的垒球手，坐在轮椅上的残障人士，曾经的黑帮成员，也可能是白宫职员，或者是一个专业方面的著名领导者。这些演讲是简短的，经过了很好的排练，而且说的非常生动。再后来是另外一段独唱或者合唱。接下来就是晚会的主要节目了。 那个位于精心装饰场景和整个过程注视焦点中的男人，比他工作伙伴略高一些，身体笔直，步伐富有弹性。他的脸就和他在报纸上的照片一样，当然，不是像报纸上一样是黑白的，而是红润的。他的头发适度地向后梳理，表面平滑，个别时候会有鸭尾形的分岔。他的脸庞瘦削，身体却得到很好的锻炼，有运动员气质。 他的面容生动，尽管他很少笑。他的双手不断挥动，运用得格外有力。他有一个丰富的手势贮存库，每一个都很独特，但是能够非常好地由一种手势转到另一种手势。右手那个指示性手指会指向观众或者天空。有时一只手或者双手紧握成拳，或者双手相互缠绕。一个非常有个性的手势是运用双手中的任意一只来做的：首先垂直运动，跟着做水平移动，意思是："他派他的儿子"（垂直运动）"代你而死"（水平运动）。一定有很多人能够明白这样一个十字的象征意义，从而为他人在不知不觉中接受。他最经常的姿势是把头部尽量前倾，下巴尽量前展，同时嘴唇紧闭。这是一个看起来有点自大的姿势，意思是说："我说了一些你必须听的东西，如果你没有听的话，那可是你的损失。"他最为著名的姿势最后展现了出来，这时他在等待人们前来。他笔直地站立着，而头部垂下，眼睛紧闭，上嘴唇放在重叠的互握的手上。 他的声音富有颤音和活力。他知道，作为一个演讲人，这一点是他成功的核心。在他站在舞台上的时候，悄悄地用一个手提喷嘴喷了一下喉咙，在走上前做祈祷之前，他很快地喝了最后一口水。他的声音经过了精细的锻炼，他对有限的音域做了充分的运用。他有着美国中南部的口音，在他发"r's"和"o's"时口音特别明显，比如他说"fathuh"①、"heah"②和"tomorrouh"③。有时他声如洪雷，有时则和风细雨，有时二者前后相连。他好像是一个高明的蛊惑者，眼里闪烁着火花。他可以非常自信地说话，也可以显得十分谦虚，尽管这种情况很少。然而，尽管任何听过他公开演讲的人都认识到他在非常艺术地运用他的声音，但是他看起来好像毫无意识地就做了出来，由此可以看出这项技能他已经掌握很久，非常熟练了。

来源：Houle（1984，p. 79-66）。使用获得许可。

在另外一个例子中，莱特福特（Lightfoot，1983）描绘了一个小场景：一所学校的接待人员如何在学校和贫穷的少数民族价值之间"转换传统的权力和交流的方式"（p. 6）。这个场景也展示了这个接待员"对父母的尊重，他的同情和强势的融合，以及他对每个个体学生能力的信任"（p. 96）。

> 在艾普斯坦的桌子前，一个安静的、有点害羞的黑人男孩正努力争取学校让他在缺课几周之后重新进入校园。他妈妈遭遇了一场非常严重的车祸，在

① 实际上就是 father 由于口音所产生的变异。——译者注

② he 的口音变异。——译者注

③ tomorrow 的口音变异。——译者注

她住院以后,他就没来上学了。那个男孩子看起来脆弱而笨拙,有些楚楚可怜,而艾普斯坦的声音明显地十分温和。他向他正在工作的姨妈打了一个电话。"我现在要拨这个电话",艾普斯坦说,"但是你先和你姨妈打个招呼,让她不至于产生什么恐惧。告诉她这是学校接待室艾普斯坦打来的,然后我会和她说话。"那个男孩逐字重复了艾普斯坦的话,然后隔着桌子把电话递给了他。艾普斯坦的声音非常温和有礼,"您好,最近可好?我们打电话想确认一下罗伯特的缺课情况。他缺课一段时间了,我们也没有接到他家里的通知……如果您无法确认他缺课的原因,那么他的几个学科会不及格的。"然后是一个长的停顿,罗伯特的姨妈在这期间一定在提供某些解释。艾普斯坦又追问了几个问题,然后就结束了谈话,"好,我们会尽力帮助他。他看起来像一个很不错的孩子。祝您愉快,谢谢您为我们花费了宝贵的时间。"罗伯特站在他椅子旁边,在电话谈话期间,他的身体垂直而僵硬,眼睛在打量着艾普斯坦的脸色。艾普斯坦满脸笑容地回应他,并用一个坚定的声音回答说:"让我告诉你一些重要的事情。你妈妈发生的车祸十分严重,这一点确定无疑。这很让人担心和恐惧……但是,在这个艰难时期,你不应该缺课,你必须来到学校。你来近一点,让我们再谈一些话……只想想你妈妈从医院出来,而你却丧失掉了所有的功课,她会是多么悲伤和失望啊!……这里有很多人你都可以认识,都可以照顾你,但是你必须来到学校……罗伯特看起来像记住了每个词语,表情放松,没有受到惩罚的样子。(Lightfoot, 1983, p. 99)

有若干种组织个案研究报告的方法,比如即时感觉法、身临其境法等都很有效用。范马南(Van Maanen, 1988)发现了七种风格:现实主义的、印象派的、坦白式的、评判的、正式的和文学性的,有些是上述几种的综合,还有一种是更加具有实验性的报告(Richardson, 1994)。最近有两种很普遍的类型,一些作者首先运用描述,然后加以分析和解释。胡乐(Houle, 1984)在他的书中运用的就是这种方法,在最后一章,他对通过各个案例所产生的学习予以总结。另外一种普遍的组织方法是把描述、景象和评论放在一起。阿布拉姆森(Abramson, 1992)对他的俄国移民祖父所做的个案研究就是采用这种方式。

斯塔克(Stake, 1995)指出,个案研究报告通常落在故事讲述和传统的研究报告之间。根据他的建议,大多数个案研究报告可以采用下面一个或者几个途径:"对个案按时间或者传记的方式展开;按照研究对案例逐步深入了解的过程;或者对案例的各个组成部分一个接一个进行描述。"(p. 127)他还提供了一个个案研究写作框架,本章前面所讨论的质化研究报告的所有要素都包含在这个框架内。这个框架和他的评论都在表 11.3 中。

总地来说,写作一个个案研究报告,和其他质化研究报告相比,并没有多少不

同。不管写何种报告，考虑到读者群是十分重要的，这可以帮助你确定报告的风格和语言，以及对报告的每个部分分别要投入多少注意力。个案研究的主要目的在于传达一种理解，一定要有足够的描述，以帮助读者走入一个感同身受的境界。

表 11.3　个案研究报告的框架

引入性简介	我想让我的读者能够很快发展出一种感同身受的体验，对研究所涉及的地点、时间有一定的感受
确定的研究事项，研究目的和方法	虽然大多数读者对我采用的研究方法并不在意，我还是想告诉他们，研究是如何开展的，我是谁，以及哪些东西可以帮助我们理解个案
对所选定的个案及其场景进行密集描述	我想用无可争议的数据作为一个整体进行表述，并不完全排除解读，但是这个描述和它原始存在的状态并不相同。如果有一些富有争议的数据，我也会以一个竞争者或者目击者的姿态把它们表达出来，如果可以的话
发展论点	在报告的某个地方，也许是在中间，我想精心地发展出一些关键的论点，不是为了对个案进行概括，而是为了理解个案的复杂性。通常是在这里，我会参考其他研究或者对其他个案的理解
描述性细节，文件，引用，三角验证	一些论点需要进一步探索，一些非常确定的经验性的数据在这里就派上用场了。我要说的是，我不仅要用所做的来证实观察到的（三角验证），而且也用它们来推翻所观察到的
论证	我希望能够给读者提供一些信息，帮助他们重新思考自己所拥有的有关个案的知识，甚至修正自己对这些个案的看法。尽管对一些没做什么解读的数据进行了一些描述，我还需要把我对个案的理解做出总结，并写出我在做总结过程中的概念转换或者对之肯定的程度
结尾概括	我喜欢用一个感性的按语作为报告的结束语，用来提醒读者，这个报告只是一个人遭遇一个复杂的个案时所见所闻所思而已

来源：Stake（1995，p. 123）。使用获得许可。

小 结

本章的主要内容是如何写作质化研究报告。如果缺少了报告写作和传播这一重要步骤,研究的过程实际上并不圆满。对于教育研究来说,对本领域的知识基础加以扩展,与理解和改进实践同样重要。研究可以对理论和实践都做出贡献,但必须把研究成果在研究场所之外交流推广。对写作报告有以下建议:首先,作者应该把所有相关数据放在一起,然后决定可能的读者群;第二步是敲定主要信息,也就是研究报告的焦点和主题,对于有大量材料的研究来说,通过一个框架来反思研究焦点也是十分必要的;接下来,研究者就逐步写作第一份草稿。

本章的大部分篇幅对质化研究报告的内容做出了说明。这部分对基本的要素,比如研究问题、方法和发现做了回顾,也对如何排布报告的各个组成部分、平衡描述和分析之间的关系、传播研究发现等做了讨论。在本章的最后,对质化个案研究写作的特色进行了探讨。

写作最终报告很像是整个质化研究的展开过程:它既是科学的过程,又是艺术的过程。尽管我们有一些例子、指导和其他人的经验可以学习,但是这样一个过程及其最终产品还是要反映每个个案情境的唯一性、独特性和特定性。在这本书中,我也提供了一些指导原则,分析了我的经验,在如何处理质化研究的不同部分以及如何运用个案研究方面给出了大量案例。然而,无论如何,都无法代替真实的研究经验,必须切身经历形成研究问题、收集和分析数据、写出研究发现这些过程,不过我希望本书让你的这样一个旅程更容易一些。



Abramson, P. R. *A Case for Case Studies.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1992.

Adelman, C. , Jenkins, D. , and Kemmis, S. "Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference." In *Case Study: An Overview.* Case Study Methods 1 (Series). Victoria, Australia: Deakin University Press, 1983.

Adler, P. A. , and Adler, P. "Observational Techniques." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994.

Agar, M. "The Right Brain Strikes Back." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Akeroyd, A. V. "Personal Information and Qualitative Research Data: Some Practical and Ethical Problems Arising from Data Protection Legislation." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Alcoff, L. "The Problem of Speaking for Others." *Cultural Critique*, 1991,20, 5-32.

Allatt, P. , and Benson, L. D. "Computing and Qualitative Analysis: Issues in Research Methods Teaching." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Altheide, D. L. "Ethnographic Content Analysis." *Qualitative Sociology*, 1987, 10(1), 65-77. Anonymous, *Primary Colors: A Novel of Politics.* New York: Random House, 1996.

Armstrong, D. "Finding a 'Role' for the Ethnograph in the Analysis of Qualitative Data." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research.* Vol. 5. Greenwich, Conn. :JAI Press, 1995.

Araujo, L. "Designing and Refining Hierarchical Coding Frames." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Auster, C. J. "Manuals for Socialization: Examples from Girl Scout Hand-books 1913-1984." *Qualitative Sociology*, 1985, 8(4), 359-367.

Aviram, O. "Appearance and Reality in a Stressful Educational Setting: Practices Inhibiting School Effectiveness in an Israeli Boarding School." *Qualitative Studies in Education*, 1993, 6(1), 33-48.

Bateson, M. C. *Composing a Life.* New York: Penguin Books, 1990. Becker, H. S. "Social Observation and Social Case Studies." In *Interna-tional Encyclopedia of the Social Sciences.* Vol. 11. New York: Crowell, 1968.

Becker, H. S. *Doing Things Together.* Evanston, IL. : Northwestern University Press, 1986a.

Becker, H. S. *Writing for Social Scientists.* Chicago: University of Chicago Press, 1986b.

Becker, H. S. "Theory: The Necessary Evil." In D. J. Flinders and G. E. Mills (eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* New York: Teachers College Press, 1993.

Bednarz, D. "Quantity and Quality in Evaluation Research: A Divergent View." *Evaluation and Program Planning*, 1985, 8, 289-306.

Berendt, J. *Midnight in the Garden of Good and Evil.* New York: Random House, 1994.

Bierema, L. L. "How Executive Women Learn Corporate Culture." *Human Resource Development Quarterly*, 1996, 7(2), 145-164.

Blankenship, J. C. "Attrition Among Male Nursing Students." Unpublished doctoral dissertation, Department of Adult Education, University of Georgia, Athens, 1991.

Bogdan, R. C. *Participant Observation in Organizational Settings.* Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press, 1972.

Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods.* (2nd ed.) Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1992.

Boggs, D. L. "A Case Study of Citizen Education and Action." *Adult Education Quarterly*, 1986, 37(1), 1-13.

Bohannan, L. "Shakespeare in the Bush." Reprinted in J. M. Morse (ed.), *Qualitative Health Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1992.

Borg, W. R., and Gall, M. D. *Educational Research.* (5th ed.) White Plains, N. Y.: Longman, 1989.

Boshier, R. "Popular Discourse Concerning AIDS: Its Implications for Adult Education." *Adult Education Quarterly*, 1992, 42, 125-135.

Bowering, D. J. (ed.). *Secondary Analysis of Available Data Bases.* New Directions for Program Evaluation, no. 22. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Brandt, R. "Observations of B's Lesson on Overhead Transparencies." Unpublished report, University of Georgia, Athens, April 1987.

Bromley, D. B. *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines.* New York: Wiley, 1986.

Burgess, R. G. (ed.). *Field Research: A Source Book and Field Manual.* London: Allen & Unwin, 1982.

Burlingame, M., and Geske, T. G. "State Politics and Education: An Examination of Selected Multiple-State Case Studies." *Educational Administration Quarterly*, 1979, 15(2), 50-75.

Burnett, J. *Useful Toil.* Harmondsworth, England: Penguin, 1977.

Carr, W., and Kemmis, S. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer Press, 1986.

Cassell, J. "Risk and Benefit to Subjects of Fieldwork." *American Sociologist*, 1978, 13(3), 134-143.

Cassell, J. "Does Risk-Benefit Analysis Apply to Moral Evaluation of Social Research?" In T. L. Beauchamp, R. R. Faden, R. J. Wallace, Jr., and L. Walters (eds.), *Ethical Issues in Social Science Research.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

Chein, I. "Appendix: An Introduction to Sampling." In L. H. Kidder(ed.), *Selltiz, Wrightsman & Cook's Research Methods in Social Relations.* (4th ed.) Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Clandinin, D. J., and Connelly, F. M. "Personal Experience Methods." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Clark, G. K. *The Critical Historian.* Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books, 1967.

Coffey, A., and Atkinson, P. *Making Sense of Qualitative Data.* Thousand Oaks, Calif.:

Sage, 1996.

Collins, T. S., and Noblit, G. W. *Stratification and Resegregation: The Case of Crossover High School, Memphis, Tennessee.* Memphis: Memphis State University, 1978. (ED 157 954)

Connelly, F. M., and Clandinin, D. J. "Stories of Experience and Narrative Inquiry." *Educational Researcher*, 1990, 9(5), 2-14.

Conrad, P., and Reinharz, S. "Computers and Qualitative Data: Editors' Introductory Essay." *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1 and 2), 3-15.

Constas, M. A. "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures." *American Educational Research Journal*, 1992, 29(2), 253-266.

Cooper, H. M. *The Integrative Research Review: A Systematic Approach.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1984.

Cordeiro, P. A., and Carspecken, P. E "How a Minority of the Minority Succeed: A Case Study of Twenty Hispanic Achievers." *Qualitative Studies in Education*, 1993, 6(4), 277-290.

Cordingley, E. B. "The Upside and Downside of Hypertext Tools: The KANT Example." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Cortazzi, M. *Narrative Analysis.* London: Falmer Press, 1993.

Cotterill, P., and Letherby, G. "The 'Person' in the Researcher." In R. G. Burgess (ed.), *Issues in Qualitative Research.* Studies in Qualitative Methodology. Vol. 4. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1994.

Courtenay, B. C., Merriam, S. B., and Reeves, T. "The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-positive Adults Make Sense of their Lives." *Adult Education Quarterly*, forthcoming.

Cronbach, L. J. "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology." *American Psychologist*, 1975, 30, 116-127.

D'Andrade, R. G. "Afterword." In R. G. D'Andrade and C. Strauss (eds.), *Human Motives and Cultural Models.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992.

Denzin, N. K. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* Chicago: Aldine, 1970.

Denzin, N. K. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill, 1978.

Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Dewey, J. *How We Think.* Lexington, Mass.: Heath, 1933.

Dexter, L. A. *Elite and Specialized Interviewing.* Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1970.

Dey, I. *Qualitative Data Analysis.* London: Routledge, 1993.

Dey, I. "Reducing Fragmentation in Qualitative Research." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Deyhle, D. L., Hess, G. A., Jr., and LeCompte, M. D. "Approaching Ethical Issues for Qualitative Researchers in Education." In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Orlando, Fla.: Academic Press, 1992.

Diener, E., and Crandall, R. *Ethics in Social and Behavioral Research.* Chicago: University of

Chicago Press, 1978.

Dominick, J. , and Cervero, R. " A Case Study of a Problem-Solving Workshop for Northeast Georgia Health Districts. " Unpublished paper, Department of Adult Education, University of Georgia, Athens, 1987.

Donmoyer, R. " Generalizability and the Single-Case Study. " In E. W. Eisner and A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate.* New York: Teachers College, 1990.

Donmoyer, R. "Educational Research in an Era of Paradigm Proliferation: What's a Journal Editor to Do?" *Educational Researcher*, 1996, 25(2), 19-25.

Dukes, W. F. (N = l). *Psychological Bulletin*, 1965, 64, 75-79.

Eisner, E. W. " On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. " *Educational Researcher*, 1981, 10(4), 5-9.

Eisner, E. W. The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. Old Tappan, N. J. : Macmillan, 1991.

Eisner, E. W. " Forms of Understanding and the Future of Educational Research. " *Educational Researcher*, 1993, 22(7), 5-11.

Erickson, F. " What Makes School Ethnography ' Ethnographic ' ?" *Anthropology and Education Quarterly*, 1973, 4(2), 10-19.

Erickson, F. " Qualitative Methods in Research on Teaching. " In M. C. Whittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching.* (3rd ed.) Old Tappan, N. J. : Macmillan, 1986.

Etheridge, C. P. , Hall, M. L. , and Etheridge, G. W. " From Volunteer to Advocate: The Empowerment of an Urban Parent. " *Qualitative Studies in Education*, 1995, 8(2), 109-119.

Fielding, N. G. , and Lee, R. M. "Confronting CAQDAS: Choice and Contingency. " In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research.* Vol. 5. Greenwich, Conn. : JAI Press, 1995.

Firestone, W. A. " Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research. " *Educational Researcher*, 1987, 16(7), 16-21.

Firestone, W. A. " Alternative Arguments for Generalizing from Data as Applied to Qualitative Research. " *Educational Researcher*, 1993, 22(4), 16-23.

Firestone, W. A. , and Herriott, R. E. " Multisite Qualitative Policy Research: Some Design and Implementation Issues. " In D. M. Fetterman (ed.), *Ethnography in Educational Evaluation.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1984.

Fisher, J. C. " A Framework for Describing Developmental Change Among Older Adults. " *Adult Education Quarterly*, 1993, 43(2), 76-89.

Fontana, A. , and Frey, J. H. "Interviewing: The Art of Science. " In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif: Sage, 1994.

Foreman, P. B. "The Theory of Case Studies. " *Social Forces*, 1948, 26(4), 408-419.

Foster, J. " The Dynamics of Gender in Ethnographic Research: A Personal View. " In R. G. Burgess (ed.), *Issues in Qualitative Research.* Studies in Qualitative Methodology. Vol. 4. Greenwich, Conn: JAI Press, 1994.

Frankenberg, R. "Participant Observers. " In R. G. Burgess(ed.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual.* London: Allen & Unwin, 1982.

Freidheim, E. A. " Field Research and Word Processor Files: A Technical Note. " *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1, 2), 90-97.

Gage, N. L. "The Paradigm Wars and Their Aftermath." *Educational Researcher*, 1989, 18(7), 4-10.

Gans, H. J. "The Participant Observer as a Human Being: Observations on the Personal Aspects of Fieldwork." In R. G. Burgess (ed.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual.* London: Allen & Unwin, 1982.

Gassaway, B. M., Elder, W. L., and Campbell, J. "Word Processors for Qualitative Sociologists: A Review Essay." *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1,2), 157-168.

Geller, T. "Deus ex Machina: Searching for God on the Net." *The Net*, 1,1996.

Gibson, M. A. *Accommodation Without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School.* Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1988.

Glaser, B. G. *Theoretical Sensitivity.* Mill Valley, Calif.: Sociology Press, 1978.

Glaser, B. G. *Examples of Grounded Theory: A Reader.* Mill Valley, Calif.: Sociology Press, 1993.

Glaser, B. G., and Strauss, A. L. *The Discovery of Grounded Theory.* Chicago: Aldine, 1967.

Glesne, C., and Peshkin, A. *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction.* White Plains, N. Y.: Longman, 1992.

Goetz, J. P., and LeCompte, M. D. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* Orlando, Fla.: Academic Press, 1984.

Gold, R. "Roles in Sociological Field Observations." *Social Forces*, 1958, 36, 217-223.

Good, C., and Scates, D. *Methods of Research.* Englewood Cliffs, N. J.: Appleton-Century-Crofts, 1954.

Greene, J. C. "Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Greene, M. "Qualitative Research and the Uses of Literature." In R. W. Sherman and R. B. Webb (eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* London: Falmer Press, 1988.

Grossberg, L., Nelson, C. and Treichler, P. A. (eds.), *Cultural Studies.* New York: Routledge, 1992.

Guba, E. G. *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation.* Monograph Series no. 8. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California, 1978.

Guba, E. G. "What Have We Learned About Naturalistic Evaluation?" *Evaluation Practice*, 1987, 8(1), 23-43.

Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. *Effective Evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. "Competing Paradigms in Qualitative Research." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Hamel, J. *Case Study Methods.* Qualitative Research Methods. Vol. 32. Thousand Oaks: Sage, 1993.

Hammersley, M., Scarth, J., and Webb, S. "Developing and Testing Theory: The Case of Research on Pupil Learning and Examinations." In R. G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods.* London: Falmer Press, 1985.

Harper, D. "On the Authority of the Image: Visual Methods at the Crossroads." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Harris, J. F. Z. "A Comparative Case Study of the Program Planning Process in Learning in Retirement Institutes." Unpublished doctoral dissertation, Department of Adult Education, University of Georgia, Athens, 1995.

Hatch, J. A., and Wisniewski, R. (eds.). *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 1995.

Hawkins, R. P. "Developing a Behavior Code." In D. P. Hartmann (ed.), *Using Observers to Study Behavior*. New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science, no. 14. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Herzog, M. J. R. "School Censorship Experiences of Teachers in Southern Appalachia." *Qualitative Studies in Education*, 1995, 8(2), 137-148.

Hesse-Biber, S. "Unleashing Frankenstein's Monster? The Use of Computers in Qualitative Research." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research*. Vol. 5. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1995.

Hesse-Biber, S., and Dupuis, P. "Hypothesis Testing in Computer-Aided Qualitative Research." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice*. London: Sage, 1995.

Hoaglin, D. C., and others *Data for Decisions*. Cambridge, Mass.: Abt Books, 1982.

Hodder, I. "The Interpretation of Documents and Material Culture." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Holsti, O. R. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

Honigmann, J. J. "Sampling in Ethnographic Fieldwork." In R. G. Burgess (ed.), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin, 1982.

Hopper, C. B., and Moore, J. "Women in Outlaw Motorcycle Gangs." *Journal of Contemporary Ethnography*, 1990, 18(4), 363-387.

Houle, C. O. *Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Howard, D. C. P. "Human-Computer Interactions: A Phenomenological Examination of the Adult First-Time Computer Experience." *Qualitative Studies in Education*, 1994, 7(1) 33-49.

Huber, G. L. "Qualitative Hypothesis Examination and Theory Building." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice*. London: Sage, 1995.

Huber, G. P., and Van de Ven, A. H. (eds.). *Longitudinal Field Research Methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1995.

Jacob, E. "Qualitative Research Traditions: A Review." *Review of Educational Research*, 1987, 57(1), 1-50.

Jacob, E. "Clarifying Qualitative Research: A Focus on Tradition." *Educational Researcher*, 1988, 17,16-19, 22-24.

James, P. "The Study of Educational policy Making: A Critique of the Case Study Method." *Educational Administration*, 1981, 9(3), 80-89.

Janesick, V. J. "The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Jarvie, I. C. "The Problem of Ethical Integrity in Participant Observation." In R. G. Burgess

(*ed.*), *Field Research: A Sourcebook and Field Manual.* London: Allen & Unwin, 1982.

Johnson-Bailey, J., and Cervero, R. M. "An Analysis of the Educational Narratives of Reentry Black Women." *Adult Education Quarterly*, 1996, 46(3), 142-157.

Josselson, R., and Lieblich, A. (eds.). *The Narrative Study of Lives.* Vol. 3: *Interpreting Experience.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1995.

Kaplan, A. *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science.* San Francisco: Chandler, 1964.

Katz, J. "A Theory of Qualitative Methodology: The Social Science System of Analytic Fieldwork." In R. M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research.* New York: Little, Brown, 1983.

Katz, L. "The Experience of Personal Change." Ph. D. dissertation, Union Graduate School, Union Institute, Cincinnati, Ohio, 1987.

Kelle, U. "An Overview of Computer-Aided Methods in Qualitative Research." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Kelle, U., and Laurie, H. "Computer Use in Qualitative Research and Issues of Validity." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and practice.* London: Sage, 1995.

Kelle, U., and others. "Hypothesis Examination in Qualitative Research." In U. Kelle (ed.). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Kellogg, W. A., and Richards, T. J. "The Human Factors of Information on the Internet." In J. Nielson (ed.), *Advances in Human-Computer Interaction.* Vol. 5. Norwood, N. J.: Ablex, 1995.

Kelman, H. C. "Ethical Issues in Different Social Science Methods." In T. L Beauchamp, R. R. Faden, R. J. Wallace, Jr., and L. Walters (eds.), *Ethical Issues in Social Science Research.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

Kemmis, S. "The Imagination of the Case and the Invention of the Study." *In Case Study: An Overview.* Case Study Methods 1 (Series). Victoria, Australia: Deakin University Press, 1983.

Kennedy, M. M. "Generalizing from Single Case Studies." *Evaluation Quarterly*, 1979, 3, 661-679.

Kenny, W. R., and Grotelueschen, A. D. *Making the Case for Case Study.* Occasional Paper, Office for the Study of Continuing Professional Education. Urbana-Champaign: College of Education, University of Illinois, 1980.

Kidder, L H. "Qualitative Research and Quasi-Experimental Frameworks." In M. B. Brewer and B. E. Collins (eds.), *Scientific Inquiry and the Social Sciences.* San Francisco: Jossey-Bass, 1981 a.

Kidder, L. H. *Selltiz, Wrightsman & Cook's Research Methods in Social Relations.* (4th ed.) Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1981b.

Kidder, L. H., and Fine, M. "Qualitative and Quantitative Methods: When Stories Converge." In M. M. Mark and R. L. Shotland (eds.), *Multiple Methods in Program Evaluation.* New Directions for Program Evaluation, no. 35. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Kimmel, A. J. *Ethics and Values in Applied Social Research.* Applied Social Research Methods Series. Vol. 12. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1988.

Kline, B. "A Case Study of a Return-to-Industry Program: An Inservice Approach for Vocational Instructors at a Two-Year Post-Secondary Institution." Unpublished doctoral dissertation, Department of Vocational Education, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1981.

Kuckartz, U. "Case-Oriented Quantification." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Lancy, D. F. *Qualitative Research in Education: An Introduction to the Major Traditions.* White Plains, N. Y.: Longman, 1993.

Lawrenson, D. "Oral History: Neither Fish Nor Fowl." In R. B. Burgess (ed.), *Issues in Qualitative Research.* Studies in Qualitative Methodology. Vol. 4. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1994.

LeCompte, M. D., and Preissle, J. "Toward an Ethnology of Student Life in Schools and Classrooms: Synthesizing the Qualitative Research Tradition." In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* Orlando, Fla.: Academic Press, 1992.

LeCompte, M. D., and Preissle, J., with Tesch, R. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* (2nd ed.) Orlando, Fla.: Academic Press, 1993.

Lee, R. M. and Fielding, N. G. "Computing for Qualitative Research: Options, Problems, and Potential." In N. G. Fielding attd R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Lee, R. M., and Fielding, N. G. "Users' Experiences of Qualitative Data Analysis Software." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Lenzo, K. "Validity and Self-Reflexivity Meet Poststructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self." *Educational Researcher*, 1995, 24(14), 17-23.

Levinson, D. J., and others. *The Seasons of a Man's Life.* New York: Knopf, 1978.

Levinson, D. J., and Levinson, J. D. *The Seasons of a Woman's Life.* New York: Ballantine, 1996.

Lightfoot, S. L. *The Good High School.* New York: Basic Books, 1983.

Lijphart, A. "Comparative Politics and the Comparative Method." *American Political Science Review*, 1971, 65, 682-694.

Lincoln, Y. S. "Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research." *Qualitative Inquiry*, 1995, 1(1), 275-289.

Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. *Naturalistic Inquiry.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1985.

Lofland, J. *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis.* Belmont, Calif.: Wadsworth, 1971.

Lofland, J. "Styles of Reporting Qualitative Field Research." *American Sociologist*, 1974, 9, 101-111.

Lofland, J., and Lofland, L H. Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis. (3rd ed.) Belmont, Calif.: Wadsworth, 1995.

Lonkila, M. "Grounded Theory as an Emerging Paradigm for Computer-Assisted Qualitative Data Analysis." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Lyman, P. "Reading, Writing, and Word Processing: Toward a Phenomenology of the Computer Age." *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1 and 2), 75-89.

MacDonald, B., and Walker, R. "Case Study and the Social Philosophy of Educational Research."

In D. Hamilton and others (eds.), *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan Education, 1977.

McCorduck, P. "Sex, Lies, and Avatars: A Profile of Sherry Turkle." *Wired*, April 1996.

McMillan, J. H., and Schumacher, S. *Research in Education*. New York: Little, Brown, 1984.

McTaggart, R. "Principles for Participatory Research." *Adult Education Quarterly*, 1991, 41(3), 168-187.

Malcolm, C., and Welch, W. "Case Study Evaluations: A Case in Point." In W. W. Welsh (ed.), *Case Study Methodology in Educational Evaluation*. Proceedings of the 1981. Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center, 1981.

Mangabeira, W. "Qualitative Analysis and Microcomputer Software: Some Reflections on a New Trend in Sociological Research." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research*. Vol. 5. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1995.

Manning, P. K., and Cullum-Swan, B. "Narrative, Content, and Semiotic Analysis." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Mathison, S. "Why Triangulation?" *Educational Researcher*, 1988, 17, 13-17.

Medina, M. P. "Adult Literacy in a Rural Setting: A Family Case Study of Literacy Use and Meaning." Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Leadership, Florida State University, 1987.

Merriam, S. B. *Coping with Male Mid-Life: A Systematic Analysis Using Literature as a Data Source*. Washington, D. C.: University Press, 1980.

Merriam, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Merriam, S. B. "The Structure of Simple Reminiscence." *The Gerontologist*, 1989, 29(6), 761-767.

Merriam, S. B. (ed.). *An Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Merriam, S. B., and Simpson, E. L. *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*. (2nd ed.) Malabar, Fla.: Robert E. Krieger, 1995.

Merriam, S. B., Mott, V. W., and Lee, M. "Learning That Comes from the Negative Interpretation of Life Experience." *Studies in Continuing Education*, 1996, 18(1), 1-23.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Mishoe, S. C. "The Effects of Institutional Context on Critical Thinking in the Workplace." Proceedings of the 36th Annual Adult Education Research Conference, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, May 1995.

Moore, D. T. "Learning at Work: Case Studies in Non-School Education." *Anthropology and Education Quarterly*, 1986, 17(3), 166-184.

Moore, G. A. *Crossing the Chasm: Marketing and Selling Technology to Mainstream Customers*. New York: HarperCollins, 1991.

Mott, V. W. "The Role of Intuition in the Reflective Practice of Adult Education." Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference, University of Tennessee, Knoxville, May 1994.

Moustakas, C. *Heuristic Research: Design, Methodology, and Applications*. Thousand Oaks,

Calif. : Sage, 1990.

Moustakas, C. *Phenomenological Research Methods.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994.

Munro, P. "Continuing Dilemmas of Life History Research." In D. J. Flinders and G. E. Mills (eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* New York: Teachers College Press, 1993.

Murdock, G. P. *Outline of World Cultures.* (5th rev. ed.) New Haven, Conn. : Human Relations Area Files, 1983.

Murdock, G. P., and others. *Outline of Cultural Materials.* (5th ed.) New Haven, Conn. : Human Relations Area Files, 1982.

Namuth, T., and others. "Adultery: A New Furor Over an Old Sin." *Newsweek*, September 30,1996.

Norman, D. A. *Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine.* Reading, Mass: Addison-Wesley, 1993.

Offerman, M. "A Case Study of Failed Consortia of Higher Education." Unpublished doctoral dissertation, Department of Leadership and Educational Policy Studies, Northern Illinois University, 1985.

Olesen, V. "Feminisms and Models of Qualitative Research." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994.

Patton, M. Q. "Quality in Qualitative Research: Methodological Principles and Recent Developments." Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago, April 1985.

Patton, M. Q. *Creative Evaluation.* (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1987.

Patton, M. Q. *Qualitative Evaluation Methods.* (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1990.

Patton, M. Q. *Utilization-Focused Evaluation.* (3rd ed.) Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1996.

Perka, P. L., Matherly, C. A., Fishman, D. E., and Ridge, R. H. "Using Photographs to Examine Environmental Perceptions of African-American and White Greek Members: A Qualitative Study." *College Student Affairs Journal*, 1992,12(1), 7-16.

Peshkin, A. *God's Choice: The Total World of a Fundamentalist Christian School.* Chicago: University of Chicago Press, 1986.

Peshkin, A. "In Search of Subjectivity—One's Own." *Educational Researcher*, 1988,17(7), 17-22.

Pfaffenberger, B. *Microcomputer Applications in Qualitative Research.* Vol. 14. London: Sage, 1988.

Phillips, G. M., and Barnes, S. B. "Is Your Epal an Ax-Murderer?" *Interpersonal Computing and Technology*, 1995, 3(4), 12-41.

Posner, J. "Urban Anthropology: Fieldwork in Semifamilial Settings." In W. B. Shaffier, R. A. Stebbins, and A. Turowetz (eds.), *Fieldwork Experience.* New York: St. Martin's Press, 1980.

Prein, G. Kelle, U., and Bird, K. "An Overview of Software." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods. and Practice.* London: Sage, 1995.

Prein, G., Kelle, U., Richards, L., and Richards, T. "Using Linkages and Networks for Theory Building." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Prein, G., and others. "Between Quality and Quantity." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided*

Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice. London: Sage, 1995.

Preskill, H. "The Use of Photography in Evaluating School Culture." *Qualitative Studies in Education*, 1995, 8(2),183-193.

Preston, R. *The Hot Zone.* New York: Random House, 1995.

Punch, M. *The Politics and Ethics of Fieldwork.* Qualitative Research Methods Series. Vol. 3. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1986.

Punch, M. "Politics and Ethics in Qualitative Research." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994, 83-97.

Ragin, C. "Using Qualitative Comparative Analysis to Study Configurations." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Ratcliffe, J. W. "Notions of Validity in Qualitative Research Methodology." *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1983, 5(2), 147-167.

Rathje, W. L. "Trace Measures." In L. Sechrest (ed.), *Unobtrusive Measurement Today.* New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science, no. 1. San Francisco:Jossey-Bass, 1979.

Reichardt, C. S., and Cook, T. D. "Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods." In T. D. Cook and C. S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1979.

Reichardt, C. S., and Rallis, S. F. (eds.). *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives.* New Directions for Program Evaluation, no. 61. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Reid, A. O., Jr. "Computer Management Strategies for Text Data." In B. F. Crabtree and W. L. Miller (eds.), *Doing Qualitative Research.* Vol. 3. London: Sage, 1992.

Reinharz, S. *On Becoming a Social Scientist: From Survey Research and Participant Observation to Experiential Analysis.* San Francisco: Josscy-Bass, 1979.

Reinharz, S. *Feminist Methods in Social Research.* New York: Oxford University Press, 1992.

Reybold, L. E. "The Epistemological Development of Malaysian Women: At the Intersection of Culture and Cognition." Unpublished doctoral dissertation, Department of Adult Education, University of Georgia, Athens, 1996.

Richards, L. "Transition Work! Reflections on a Three-Year Nud-Ist Project." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research.* Vol.5. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1995.

Richards, L., and Richards, T. "The Transformation of Qualitative Method: Computational Paradigms and Research Processes." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Richards, T., and Richards, L. "Using Computers in Qualitative Research." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, 1994.

Richards, T., and Richards, L. "Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Richardson, L. "Writing: A Method of Inquiry." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks,Calif.: Sage, 1994.

Richman,J. "Male Sociologist in a Woman's World: Aspects of a Medical Partnership." In R. G. Burgess (ed.), *Issues in Qualitative Research.* Studies in Qualitative Methodology. Vol. 4.

Greenwich, Conn. : JAI Press, 1994.

Riley, M. W. *Sociological Research.* Vol. 1: *A Case Approach.* Orlando, Fla. : Harcourt Brace, 1963.

Rist, R. C. " On the Application of Ethnographic Inquiry to Education: Procedures and Possibilities. " *Journal of Research in Science Teaching*, 1982, 19, 439-450.

Robinson, W. S. "The Logical Structure of Analytic Induction," *American Sociological Review*, 1951, 16, 812-818.

Rogers. E. *Diffusion of Innovations.* (4th ed.) New York: Free Press, 1995.

Roller, E. , Mathes, R. , and Eckert, T. "Hermeneutic-Classificatory Content Analysis. " In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Rosenfeldt, A. B. " Faculty Commitment to the Improvement of Teaching Via Workshop Participation. " Unpublished doctoral dissertation, Department of Vocational Education, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1981.

Rowden, R. W. "The Role of Human Resource Development in Successful, Small to Mid-Sized Manufacturing Businesses: A Comparative Case Study. " Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Policy Studies, Georgia State University, Atlanta, 1994.

Rowden, R. W. " The Role of Human Resource Development in Successful Small to Mid-Sized Manufacturing Businesses: A Comparative Case Study. " *Human Resource Development Quarterly*, 1995, 6(4), 355-373.

Rowden, R. W. " How Human Resource Development Helps Small Businesses to Maintain a Competitive Edge: A Comparative Case Study. " In E. F. Holton III (ed.), 1996 *Conference Proceedings of the Academy of Human Resource Development.* Minneapolis, Feb. 29-March 3, 1996, pp. 27-32.

Rubin, L. B. *Just Friends: The Role of Friendship in Our Lives.* New York: HarperCollins, 1985.

Sanders, J. R. "Case Study Methodology: A Critique. " In W. W. Welsh (ed.), *Case Study Methodology in Educational Evaluation.* Proceedings of the 1981. Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center, 1981.

Schatzman, L. , and Strauss, A. L. *Field Research.* Englewood Cliffs, N. J. :Prentice Hall, 1973.

Schofield, J. W. "Increasing the Generalizability of Qualitative Research. " In E. W. Eisner and A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education.* New York: Teachers College Press, 1990.

Schrum, L. "Framing the Debate: Ethical Research in the Information Age. " *Qualitative Inquiry*, 1995, 1(3), 311-326.

Schrum, L. , and Harris, J. " Ethical Electronic Research: Creating a Dialogue. " Unpublished report presented at the Qualitative Research in Education Annual Conference, Athens, Ga. , 1996.

Schultz, J. G. " Developing Theoretical Models/Conceptual Frameworks in Vocational Education Research. " *Journal of Vocational Education Research*, 1988, 13(3), 29-43.

Schwandt, T. A. "Theory for the Moral Sciences: Crisis of Identity and Purpose. " In D. J. Flinders and G. E. Mills (eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* New York: Teachers College Press, 1993.

Seidel, J. " Method and Madness in the Application of Computer Technology to Qualitative Data Analysis. " In N. G. Fielding and R. M. Lee(eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Seidel, J. V. , and Clark, J. A. "The Ethnograph: A Computer Program for the Analysis of

Qualitative Data." *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1, 2),110-125.

Seidel, J., and Kelle, U. "Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Seidman, I. E. *Interviewing as Qualitative Research.* New York: Teachers College Press, 1991.

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., and Cook, S. W. *Research Methods in Social Relations.* Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1959.

Shaw, K. E. "Understanding the Curriculum: The Approach Through Case Studies." *Journal of Curriculum Studies*, 1978,10(1), 1-17.

Sherman, R. R., and Webb, R. B. "Qualitative Research in Education: A Focus." In R. R. Sherman and R. B. Webb (eds.), *Qualitatiue Research in Education: Focus and Methods.* Bristol, Pa.: Falmer Press, 1988.

Sibert, E., and Shelly, A. "Using Logic Programming for Hypothesis Generation." In U. Kelle (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice.* London: Sage, 1995.

Sieber, J. E. *Planning Ethically Responsible Research.* Thousand Oaks, Calif.:Sage, 1992.

Smith, A. G., and Louis, K. S. (eds.). "Multimethod Policy Research: Issues and Applications." *American Behavioral Scientist*, 1982, 26(1), 1-144.

Smith, J. K., and Heshusius, L. "Closing Down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate." *Educational Researcher*, 1986,15(1), 4-13.

Smith, L. M. "An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and Other Case Studies." In L. Shulman (ed.), *Review of Research in Education.* Itasca, Ill.: Peacock, 1978.

Spiegelberg, H. A. *The Phenomenological Movement.* Vol. 2. The Hague,Netherlands: Marinus Nijhoff, 1965.

Spradley, J. P. *The Ethnographic Interview.* Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Spradley, J. P. *Participant Observation.* Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Sprokkereef, A., Lakin, E., Pole, C. J., and Burgess, R. G. "The Data, the Team, and the Ethnograph." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research.* Vol. 5. Greenwich, Conn.:JAI Press, 1995.

Stacey, M. "From Being a Native to Becoming a Researcher: Meg Stacey and the General Medical Council." In R. B. Burgess (ed.), *Issues in Qualitative Research.* Studies in Qualitative Methodology. Vol. 4. Greenwich, Conn.:JAI Press, 1994.

Stake, R. E. "The Case Study Method in Social Inquiry." *Educational Researcher*, 1978, 7, 5-8.

Stake, R. E. "Case Study Methodology: An Epistemological Advocacy." In W. W. Welsh (ed.), *Case Study Methodology in Educational Evaluation.* Proceedings of the 1981 Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center, 1981.

Stake, R. E. "Case Studies." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Stake, R. E. *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage,1995.

Stanfield II, J. H. "Ethnic Modeling in Qualitative Research." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Stanley, L., and Temple, B. "Doing the Business? Evaluating Software Packages to Aid the Analysis of Qualitative Data Sets." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative*

Research. Vol. 5. Greenwich, Conn. : JAI Press, 1995.

Steinbeck, J. *Sea of Cortez.* New York: Viking Penguin, 1941.

Stenhouse, L. "Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Educafion." *British Educational Research Journal*, 1978, 4(2),21-39.

Stenhouse, L. "Case Study Methods." In J. P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook.* Sydney: Pergamon Press, 1988.

Strauss, A. L. *Qualitative Analysis for Social Sciences.* Cambridge, England: Cambridge University Press, 1987.

Strauss, A. L., and Corbin, J. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1990.

Strauss, A. L., and Corbin, J. "Grounded Theory Methodology: An Overview." In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., and Sabshin, M. *Psychiatric Ideologies and Institutions.* (2nd ed.) New Brunswick, N. J.: Transaction, 1981.

Swisher, K. "Authentic Research: An Interview on the Way to the Ponderosa." *Anthropology & Education Quarterly*, 1986, 17,185-188.

Taylor, S. J., and Bogdan, R. *Introduction to Qualitative Research Methods.* (2nd ed.) New York: Wiley, 1984.

Tesch, R. *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools.* London: Falmer Press, 1990.

Tesch, R. "Software for Qualitative Researchers: Analysis Needs and program Capabilities." In N. G. Fielding and R. M. Lee (eds.), *Using Computers in Qualitative Research.* London: Sage, 1991.

Thomas, W. I., and Znaniecki, F. *The Polish Peasant in Europe and America.* New York: Knopf, 1927.

Thornton, S. J. "The Quest for Emergent Meaning: A Personal Account." In D. J. Flinders and G. E. Mills (eds.), *Theory and Concepts in Qualitative Research.* New York: Teachers College Press, 1993.

Tierney, W. G. "The Cedar Closet." *Qualitative Studies in Education*, 1993, 6(4), 303-314.

Tisdell, E. J. "Power Relations in Higher Education Classes of Nontraditional-Age Adults: A Comparative Case Study." Unpublished doctoral dissertation, Department of Adult Education, University of Georgia, Athens, 1992.

Tisdell, E. J. "Interlocking Systems of Power, Privilege, and Oppression in Adult Higher Education Classes." *Adult Education Quarterly*, 1993, 43(4), 203-226.

Vaillant, G. E. *Adaptation to Life.* New York: Little, Brown, 1977.

Van Dalen, D. B. *Understanding Educational Research.* New York: McGrawHill, 1966.

Van Maanen, J. *Tales of the Field: On Writing Ethnography.* Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Walker, R. "The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures." In W. B. Dockerell and D. Hamilton (eds.), *Rethinking Educational Research.* London: Hodder & Stoughton, 1980.

Weaver, A., and Atkinson, P. "From Coding to Hypertext Strategies for Microcomputing and Qualitative Data Analysis." In R. G. Burgess (ed.), *Computing and Qualitative Research.* Vol. 5. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1995.

Webb, E. T., and others. *Unobtrusive Measures*. Skokie, Ill.: Rand McNally, 1966.

Webb, E. T., and others. *Nonreactive Measures in the Social Sciences*. (2nd ed. of *Unobtrusive Measures*) Boston: Houghton Mifflin, 1981.

Weber, R. P. "Computer-Aided Content Analysis: A Short Primer." *Qualitative Sociology*, 1984, 7(1, 2), 126-147.

Weeks, S. "Interview." Unpublished transcript, University of Athens, Ga., n. d.

Weitzman, E. A., and Miles, M. B. *Computer Programs for Qualitative Data Analysis: A Software Sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1995.

Welch, S. "An Ethic of Solidarity." In H. Giroux (ed.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany: State University of New York Press, 1991.

Werner, O., and Schoepfle, G. M. *Systematic Fieldwork: Ethnographic Analysis and Data Management*. Vol. 2. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1987.

West, J., and Oldfather, P. "Pooled Case Comparison: An Innovation for Cross-Case Study." *Qualitative Inquiry*, 1995, 1(4), 452-464.

Whyte, W. F. "Interviewing in Field Research." In R. G. Burgess (ed.), *Field Research: A Source Book and Field Manual*. London: Allen & Unwin, 1982.

Wilson, S. "Explorations of the Usefulness of Case Study Evaluations." *Evaluation Quarterly*, 1979, 3, 446-459.

Wolcott, H. F. *The Man in the Principal's Office: An Ethnography*. Austin, Tex.: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Wolcott, H. F. "How to Look Like an Anthropologist Without Really Being One." *Practicing Anthropology*, 1980, 3(2), 6-7, 56-59.

Wolcott, H. F. *Writing Up Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1990.

Wolcott, H. F. "Posturing in Qualitative Inquiry." In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Orlando, Fla.: Academic Press, 1992.

Wolcott, H. F. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Wolf, M. *A Thrice-Told Tale*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1992.

Woods, P. "New Songs Played Skillfully: Creativity and Technique in Writ ing Up Qualitative Research." In R. G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: Falmer Press, 1985.

Yin, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Zeph, C. "Career Development for Community Adult Educators: Interrelating Personal and Professional Development." *Adult Education Quarterly*, 1991, 41, 217-232.

译者后记

2001年,初次看到北京大学陈向明教授的大作《质的研究方法与社会科学研究》,刚刚知道我们过去所说的质性研究,其实也是有成套的方法可以遵循的。2002年,我到香港中文大学攻读博士学位,有机会进一步深入学习质化研究方法,并用这种方法做了自己的博士论文。在做博士论文过程中,我深深地迷上了这种研究范式,并在我毕业回到西南大学之后,开始为研究生开设质化研究方法的课程。在这个过程中,我深受莎兰. B. 麦瑞尔姆的这本著作的影响。

在北美教育研究乃至社会学界,麦瑞尔姆的这本著作是很有影响力的。随便翻开几本用质化方法所做的教育学博士论文,你很容易就会发现她的芳名出现在参考文献当中。之所以如此,原因在于三点:第一,从内容上来看,这本书虽然是其前版——《个案研究在教育中的应用》——的拓展,但其实际上涵括了各种质化研究方法,内容十分全面;第二,在写作风格上,这本书最大的特色就是浅显易懂、简明扼要,作者以娓娓道来的韵味不断地向我们展示质化研究的各个方面,同时又不缺乏理论深度,非常适合初学质化研究者使用;第三,她自身有着丰富的质化研究经验,这些经验加上她对各类质化研究富有洞察力的阅读,使这本著作案例丰富、引人入胜,让读者真正窥到质化研究的精髓。由于译者能力有限,我们未必能够很好地传递作者的神髓,为此,我们感到非常遗憾,其中的错漏粗浅之处也请读者不吝赐教。不过,即便如此,耐心的读者还是会从这本书中受益匪浅,通过本书的阅读获得对质化研究初步的了解。

由于个人精力有限,本书有少部分内容邀请了其他学者参与了初稿的翻译工作,他们是:王牧华、金玉梅、王咏雪、胡娜、王雪琼、陆敏,靳玉乐教授对翻译工作中的疑难给与了指导,并审读了初稿。在这个过程中,重庆大学出版社万卷方法总策划人雷少波先生不但翻译了前言及几个部分小序的内容,而且对书稿进行了认真的审读,使译稿增色不少。在此,向以上各位深表谢意。

于泽元

2008年1月